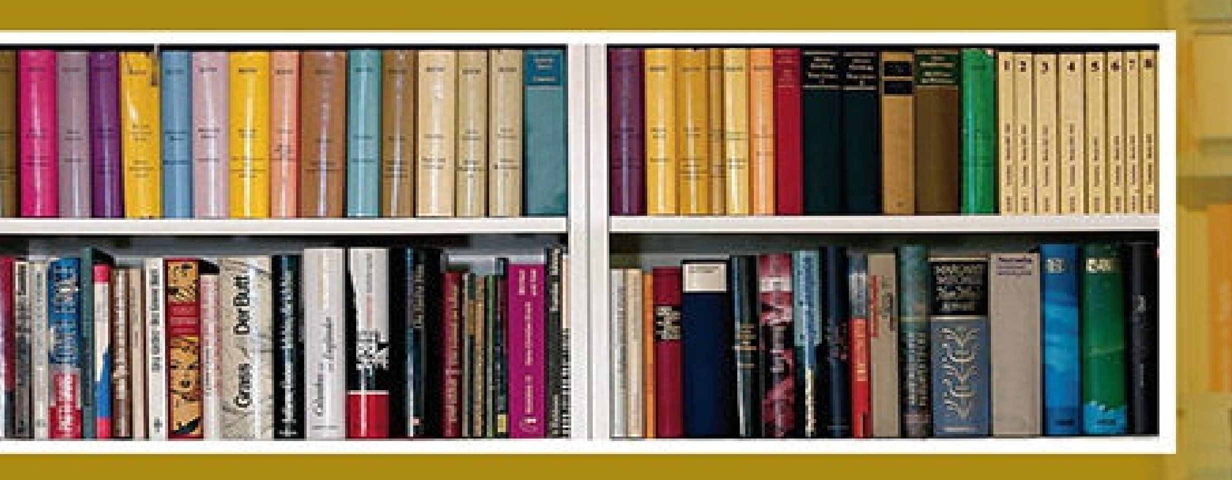
# FORTALECER LA PROFESIÓN DOCENTE

## *Un desafío crucial*



Francisco López Rupérez

EDUCADORES XXI

narcea

# Fortalecer la profesión docente

# Fortalecer la profesión docente

## Un desafío crucial

Francisco López Rupérez

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

*A mi nieto Adrián*
*y a todos los niños de su generación*
*que se merecen de los adultos*
*la herencia de un futuro mejor.*

# Índice

# Agradecimientos

Los libros son la encrucijada de una multiplicidad de caminos del pensamiento, de influencias, de circunstancias y de experiencias. En lo que concierne a la presente obra, distintas personas han influido de formas diversas —en ocasiones sin ser conscientes de ello— para que viera finalmente la luz. *Eugenio Nasarre* percibió pronto —desde una óptica política— la importancia de incorporar las principales cuestiones relativas al profesorado al programa electoral con el que el Partido Popular compareció a las Elecciones generales de 2011. Juntos firmamos dos de los tres artículos aparecidos en la prensa profesional que han constituido el núcleo más próximo de inspiración de este libro.

*Jesús Pueyo* me invitó a dictar, en Mayo de 2013, la conferencia inaugural del XI Congreso Federal de la Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza (FSIE) y a compartir con los congresistas algunas reflexiones sobre ”La preparación del futuro de la profesión docente”. Por su parte, *José Luis García Llamas* y *Santiago Castillo Arredondo* me pidieron que impartiera una de las conferencias plenarias del Congreso Internacional Euro-Iberoamericano, *La formación del profesorado de educación secundaria. Reflexión, análisis y propuestas,* organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que tuvo lugar en julio de ese mismo año. Ambas comparecencias me permitieron confirmar personalmente el interés y las expectativas que esta problemática suscita, en el momento presente, en los ambientes tanto profesionales como académicos de nuestro país.

*Juan Luís Cordero* me animó a retomar “la pluma” para reflexionar, de un modo sistemático y fundado, sobre las políticas públicas clave para la mejora de los resultados de nuestro sistema educativo. Su delicada reiteración resultó decisiva a la hora de asumir esa tarea en un momento en el que mis responsabilidades la hacían más difícil; y no sólo por la escasez de tiempo disponible, sino también por la dispersión de los procesos básicos de la gestión institucional que resulta incompatible con el tipo de concentración requerido por la elaboración intelectual. *Montse,* mi mujer, fue como siempre generosa y enormemente comprensiva con la apropiación por mi parte de un tiempo compartido que, en buena medida, le pertenecía. *María Dolores Molina* e *Isabel García* se prestaron con entusiasmo e inteligencia al debate y al análisis sobre diferentes cuestiones, relativas particularmente al profesorado funcionario. Ellas hicieron bueno para mí el heurístico consistente en “discutir el problema con otros”.

*Emiliano Martínez* leyó el original y me animó vivamente a publicarlo. *Ana de*

*Miguel* lo acogió con una amable y generosa receptividad y, finalmente, Narcea Ediciones ha asumido el proyecto con dedicación; y, con el profesionalismo que le caracteriza, se ha implicado de diferentes maneras en el logro de una edición cuidada. Con todos ellos tengo contraída una deuda de sincera gratitud que quiero desde aquí reconocer.

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ
MADRID, MAYO DE 2014

# Introducción

Las transformaciones aceleradas, que tanto la globalización como el desarrollo de la sociedad del conocimiento y de la información están produciendo sobre el contexto en el que operan los países desarrollados, han afectado a las expectativas individuales, sociales, económicas y políticas con respecto al funcionamiento y a los resultados de sus sistemas educativos.

En nuestro país, nunca como ahora se había creado un consenso tan amplio en la opinión pública nacional sobre el papel de la educación y la formación, particularmente entre los sectores más informados de la sociedad española; sectores que miran la educación desde fuera de ella, y que, por su posición intelectual, institucional o profesional, crean opinión, tienen responsabilidades en la gestión del presente y vislumbran con preocupación la preparación del futuro colectivo. Nunca como ahora se había invocado, con pareja claridad, la mejora de la calidad de los resultados de la educación como factor decisivo para el desarrollo económico y la cohesión social. Y nunca como ahora se había dirigido la mirada hacia nuestro sistema para situar sus reformas —a partir de las evidencias que proporcionan los abundantes análisis comparativos internacionales— entre las llamadas reformas estructurales necesarias para el cambio de modelo productivo y para la sostenibilidad, en el medio y largo plazo, de nuestro estado de bienestar.

Por otra parte, recientes análisis sobre la evolución, a lo largo de la última década, de indicadores de resultados de diferente naturaleza, referidos al sistema educativo español, parecen apuntar a la generación de una respuesta colectiva alineada con los desafíos de ese nuevo contexto social y económico. Los datos que aporta el Informe 2013, del Consejo Escolar del Estado, sobre el estado de nuestro sistema educativo facilitan suficientes evidencias en ese sentido.

Así, cuando se considera la distribución de los porcentajes de empleados en España, en función de su nivel de formación, y se analiza su evolución con el tiempo a lo largo de la primera década del presente siglo se advierte lo siguiente:

- Una tendencia decreciente, a lo largo de la década, del porcentaje de los empleados con estudios básicos (ESO o inferior).
- Una tendencia creciente del porcentaje de los empleados con estudios superiores.
- La convergencia de ambas líneas de evolución en el punto correspondiente al año 2010, y una proyección para la siguiente década según la cual cada vez el

porcentaje de empleados con estudios básicos seguirá disminuyendo y el de empleados con estudios superiores seguirá aumentando a lo largo de ese periodo.

La comparación de estas tendencias con las correspondientes a la Unión Europea indica que, en lo esencial, son las mismas sólo que España muestra un retraso, al menos, de seis años con respecto al comportamiento del conjunto de la Unión.

Según las previsiones de la Comisión Europea, en el horizonte 2020, únicamente un dieciséis por ciento de los empleos de la Unión podrán ser ocupados por personas con bajo nivel de formación[1]. Se trata ésta de una concreción cuantitativa de algo que pesa en el ambiente de las sociedades desarrolladas, que se refleja frecuentemente en sus opiniones públicas y que marca, de un modo relativamente impreciso pero cierto, los desafíos del futuro en cuanto a la relación genérica entre formación y empleo.

Un fenómeno de sumo interés a este respecto es el que concierne a la distribución de la población adulta joven (entre 25 y 34 años) por niveles de formación y a su evolución con el tiempo. En España el patrón de distribución de ese grupo de población por nivel educativo (básico, medio y superior) adopta una forma de V, con valores porcentuales altos en los extremos y bajos en el centro, lo que refleja una acusada dualización de la correspondiente población; es decir, señala la existencia de una auténtica brecha en materia de nivel formativo. Además, ello contrasta con el esquema correspondiente al conjunto de la Unión Europea a veintiocho que presenta una forma de V invertida, con el porcentaje máximo correspondiendo a los niveles intermedios de formación —bachillerato y formación profesional de grado medio, básicamente—, y revela un comportamiento atípico de España en relación con los países desarrollados, e incluso con otros de inferior nivel de desarrollo.

Sin embargo, un análisis de tendencias revela que ese esquema anómalo de nuestro país se ha estado atenuando a lo largo de la primera década del siglo XXI y la proyección para la segunda década anuncia la acentuación de esa tendencia[2]; todo ello en coherencia con los cambios de la demanda de competencias para el empleo —en función del nivel de cualificación— ocurridos en la primera década del presente siglo.

Otro de los fenómenos observados es la aceleración en el número de titulados en la educación secundaria postobligatoria que arranca con claridad en el curso 2008-2009 y se intensifica en los dos siguientes de un modo que está mucho más acentuado en el caso de la Formación Profesional que en el del Bachillerato.

Pero, quizás, el fenómeno que, por su carácter en buena medida sintético de los anteriores, refleje de una forma más evidente la adaptación de la respuesta de la población joven a los cambios del contexto —y sus limitaciones— sea la evolución que está experimentando el abandono educativo temprano cuyas altas tasas, situadas durante décadas muy por encima de las correspondientes a la Unión Europea, están remitiendo de un modo franco. Ello coincide en el tiempo con el desarrollo de la crisis económica.

No obstante lo anterior, los datos disponibles[3] indican que esa respuesta correctora no

es homogénea, y que es el grupo de población de mayor edad —dentro del intervalo 18-24 años de definición de dicho indicador—, junto con el de los no ocupados y sin título de ESO, el más resistente a la reducción del abandono prematuro de la educación y la formación. En definitiva, cuanto más se alejan los jóvenes del sistema reglado, menor es la probabilidad de volver a él. La pérdida de los hábitos de estudio, los obstáculos que comporta la falta de una titulación básica, la desconfianza en sus propias posibilidades y los problemas para atribuir significado a la prosecución de la formación y para movilizar los esfuerzos correspondientes les dificultan el aprovechamiento de las "segundas oportunidades" que el sistema les ofrece.

Resulta escasamente acorde con las evidencias disponibles atribuir toda esta respuesta adaptativa del sistema educativo español a los efectos de unas políticas públicas orientadas explícitamente a tal fin. Ello es particularmente notorio en la corrección del abandono educativo temprano. La persistente reducción del "coste de oportunidad"[4], derivada de un incremento brutal del desempleo juvenil que se ha cebado con los sectores de menor nivel formativo, es el factor que parece explicar mejor la corrección de esta patología del sistema de educación y formación español, patología que nos ha acompañado durante décadas y que está en trance de remitir.

Cuando se consideran los anteriores datos en su conjunto, parece como si una "mano invisible" estuviera operando sobre nuestro sistema educativo y corrigiendo, al menos en parte, sus desequilibrios en materia de resultados. Tomamos aquí prestada la metáfora de Adam Smith, en el sentido de que esa corrección de tendencias no es la respuesta colectiva a una acción planificada. Más bien se trata de la integración de una multiplicidad de acciones individuales que constituyen, en lo esencial, una respuesta personal de adaptación a un cambio de contexto. Es posible afirmar, en una aproximación superficial al fenómeno, que la crisis económica ha desempeñado con eficacia el papel de ministro de educación.

Desde un análisis más detallado, apoyado en la consideración de las tendencias de varios indicadores, cabría postular un mecanismo complejo de esa "mano invisible", a saber, el procesamiento por parte de los jóvenes y de sus entornos familiares de los *inputs* procedentes de esa nube de influencias que es característica de la sociedad de la información. Esta circunstancia advierte a la población, de forma reiterada y por múltiples vías, sobre la vinculación creciente entre empleo y nivel de formación y señala, por tanto, el camino más seguro de preparar el futuro individual y colectivo en ese nuevo contexto global.

Llegados a este punto, algunos podrán adoptar una posición próxima a la de los fisiócratas del *laisser faire,* despreocuparse del grado de acierto de las políticas públicas y concluir que los problemas del sistema educativo, transcurrido un tiempo suficiente, al final terminan por arreglarse solos.

Sin ignorar como un hecho objetivo la emergencia, en entornos socialmente desarrollados, de esa suerte de "orden espontáneo" —que tiene su fundamento en las

respuestas individuales inducidas por la influencia del contexto y su procesamiento inteligente—, lo cierto es que las políticas públicas eficaces en materia de educación y formación siguen siendo imprescindibles en una sociedad que, junto con la libertad, esté comprometida con los valores de la justicia y la equidad. Y ello por dos tipos básicos de razones, uno relativo al *tiempo* y otro a la *cultura.*

En cuanto al *tiempo,* y como se ha podido comprobar en el caso del abandono educativo temprano español, el inicio de la corrección "espontánea" del fenómeno se ha dilatado, al menos, un par de décadas. Durante ellas, ni se ha apostado por un diagnóstico fiable de sus causas, ni se ha acertado en las políticas orientadas a su disminución, cuando ya a principios de siglo informes internacionales comparados estaban apuntando a problemas de falta de flexibilidad y de ausencia de incentivos suficientes del propio sistema reglado español[5]. Esos problemas deberían haber sido resueltos, por una parte, eliminando los obstáculos innecesarios y diversificando adecuadamente las vías de éxito con el fin de facilitar los flujos de alumnos hacia la educación secundaria superior (bachillerato y formación profesional de grado medio); y, por otra, desplazando los incentivos del exterior al interior del sistema educativo[6]. Ha tenido que ser ese cambio radical de contexto, materializado en una brutal crisis económica, lo que haya situado a la educación española en la senda de la corrección de una anomalía histórica en la comparación internacional[7].

Mientras tanto, la actuación de la "mano invisible" no ha podido evitar que miles y miles de jóvenes hayan padecido —con elevados costes sociales y económicos— los efectos de la ausencia de políticas efectivas; y esos ideales de justicia y equidad, propios de una sociedad avanzada, se han visto seriamente comprometidos.

Por otro lado, el *nivel sociocultural* de los alumnos y de sus entornos constituye un condicionante cierto del grado de eficacia de esos mecanismos espontáneos. El procesamiento de la información sobre las consecuencias, en el plano personal, de los cambios globales y sobre la importancia de la formación en una economía basada en el conocimiento, así como la calidad de las correspondientes respuestas, dependen de un modo sustantivo —no en términos individuales pero sí en términos estadísticos—del nivel formativo del sujeto y de su familia. Así, las familias que dispongan de un mayor nivel de información promoverán, con mayor probabilidad, respuestas más rápidas y mejor alineadas con los cambios contextuales y con los desafíos del futuro, y las trasladarán a su descendencia.

Además, estos dos tipos de razones interactúan. El tiempo requerido por los mecanismos espontáneos es, a la postre, una cuestión de eficacia de la "mano invisible", dado que, en este ámbito, a mayor tiempo necesario para el logro de objetivos social y económicamente deseables, menor eficacia relativa. Pero, a igualdad del resto de los factores, ese grado de eficacia será tanto mayor cuanto mayor sea el nivel sociocultural de la población.

Por tales motivos, en una sociedad real como la española, acusadamente dual en

cuanto al nivel formativo de su población joven, el papel de las políticas públicas en el ámbito educativo resulta crucial a condición, claro está, de que sean efectivas. Sin perjuicio de los positivos efectos asociados a la llamada "mano invisible", las políticas educativas eficaces se convierten así en un instrumento privilegiado para lograr sociedades más prósperas, más justas y más cohesionadas; en definitiva, más avanzadas.

Desde este punto de vista, los poderes públicos, sus responsables políticos, los actores principales de la educación, y la sociedad en general han de contribuir, cada cual desde su posición, a adoptar, apoyar y consolidar los enfoques más adecuados que nos permitan acertar —si es posible a la primera— en la concepción y en la implementación de las políticas educativas.

Para ello, las ocurrencias y las soluciones arbitristas ofrecen pocas garantías de acierto y, pueden presentar, a la postre, un nivel de eficacia muy inferior a la de los mecanismos de la "mano invisible". Por su parte, los procedimientos de "ensayo y error" disponen, cuando menos, de la garantía que ofrece la evaluación de las actuaciones en orden a corregir a tiempo los errores y aprender de la experiencia. Pero cuanto mayor sea la carga de conocimiento y de racionalidad que asista a las instancias de decisión en la definición de las políticas públicas en materia educativa, mayor será su probabilidad de acierto y mayor la eficacia de su alineamiento con los objetivos sociales que las justifican.

Cuatro rasgos fundamentales caracterizan el nivel de racionalidad de las políticas educativas como instrumentos de mejora:

**Las buenas políticas han de estar basadas en evidencias**

Este rasgo de definición ha atraído poderosamente la atención de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE o la Comisión Europea y se ha traducido en la orientación de sus programas, de sus proyectos y de sus estrategias, a través de los cuales pretenden influir sobre la concepción de las políticas educativas de los países miembros. El programa PISA de la OCDE, en sus diferentes ediciones, o los sucesivos informes de la Comisión sobre el seguimiento hacia los objetivos de logro de la Estrategia de Lisboa, primero, y de la Estrategia Europa 2020, a continuación, constituyen algunos ejemplos de ese interés internacional.

Pero también los gobiernos de los países más desarrollados están poniendo en marcha iniciativas orientadas a suministrar evidencias sobre las que apoyar la definición e implementación de las políticas y de las prácticas educativas. Tal es el caso, por ejemplo, del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda que está desarrollando un programa orientado a recopilar las mejores evidencias. Bajo las siglas BES *(Iterative Best Evidence Synthesis),* el Programa del gobierno neozelandés se propone proporcionar "cuerpos de evidencia basados en la investigación que permitan explicar qué es lo que funciona y por qué, a fin de mejorar los valiosos resultados de la educación y lograr una mayor diferencia a favor de la formación de todos nuestros niños y jóvenes"[8].

Una de las características que ha acompañado durante el último cuarto de siglo al

sistema educativo español es que, básicamente, ha vivido de espaldas a las evidencias. Probablemente, la prevalencia de los compromisos políticos y la fuerza de la impronta ideológica de las leyes educativas se hayan aliado con nuestra escasa tradición intelectual de corte empirista para dar lugar a un modelo de sistema educativo que ha puesto toda su atención en la definición de los procedimientos y en su fundamentación doctrinal, a través de una voluminosa producción normativa, y se ha olvidado de los resultados. Justamente, ha sido la influencia creciente sobre la opinión pública española de las sucesivas ediciones de PISA y de los informes de seguimiento anuales de la Estrategia de Lisboa lo que ha obligado a las instancias políticas de decisión a prestar atención a los resultados; estimuladas, desde luego, por un contexto social y económico que es cada vez más sensible al grado de acierto de las políticas educativas, y menos tolerante con sus errores.

Basar las políticas en evidencias significa, pues, adoptar un enfoque de carácter empírico-racional que tome en consideración el conocimiento suficientemente contrastado y disponible en el ámbito internacional, y que esté atento a la evaluación de los resultados escolares y a su evolución. Pero, además, supone que, junto con la definición de las políticas, se establecen procedimientos para evaluar su impacto sobre la realidad educativa que se pretende mejorar.

Entendida en un sentido muy general, la evaluación del impacto de una política educativa consiste en la determinación de los cambios, efectos o resultados producidos en el sistema educativo -o en una porción del mismo- como consecuencia de la aplicación de la correspondiente política, incluyéndose tanto los positivos como los negativos, los directos como los indirectos, los buscados como los imprevistos.

La evaluación del impacto de las políticas públicas:

- Contribuye a la comprensión de los fenómenos en juego, pues permite relacionar la intervención y sus características con los efectos que aquélla produce sobre la realidad social.
- Ayuda a la toma de decisiones y hace inteligentes las políticas, ya que posibilita la corrección fundada de los errores.
- Incrementa la eficacia de las actuaciones y permite un uso eficiente de los recursos.
- Facilita el establecimiento de mecanismos de trasparencia y de responsabilidad, al identificar sin ambigüedad los efectos de las acciones emprendidas.

Quizás por ello la Unión Europea haya incluido, como uno de los elementos de su “Estrategia revisada para un desarrollo sostenible”[9], la evaluación del impacto de las políticas, a modo de instrumento básico para mejorar sus procesos de elaboración. Una manera de incorporar esa práctica modernizadora a nuestros hábitos administrativos consistiría en hacerla prescriptiva para todas aquellas normas que comportaran la introducción en el sistema de algún cambio o innovación sustantivos, en especial para

aquéllas que conllevan un empleo notable de recursos públicos.

### Las buenas políticas educativas han de apoyarse en una definición bien fundada de las prioridades

Aun cuando los criterios de oportunidad forman parte habitual de la acción política, la ordenación de las actuaciones no debería ignorar, como criterio primordial, la mayor incidencia posible de éstas sobre la mejora de la calidad educativa, medida por sus resultados. El acertar en la definición de las prioridades —y en su jerarquía— sobre la que centrar las políticas públicas constituye un factor de éxito esencial. Al aplicar lo anterior a la definición de las políticas educativas, se trata de no dispersar los esfuerzos en mil y una medidas cuya influencia es pequeña, o incluso insignificante, sino de identificar aquellos factores cuyo impacto sobre la mejora de los resultados escolares es máximo, y de concentrar sobre ellos la mayor parte de los esfuerzos políticos y económicos de las reformas.

Como parece evidente, una buena definición de las prioridades, desde el punto de vista de la mejora educativa, ha de apoyarse, en la mayor medida posible, en una base de conocimiento disponible suficientemente contrastado, a fin de disponer de un soporte racional fundamental que asista a las instancias de decisión en esa tarea decisiva de asignación de los recursos y ordenación de las actuaciones.

### Las buenas políticas educativas han de concebirse de acuerdo con un enfoque sistémico

En educación, las políticas eficaces suelen agruparse en racimos cuyos elementos están interrelacionados, de modo que pueden reforzar recíprocamente sus efectos mediante una suerte de bucles causales. Esta visión integrada o sistémica de las políticas no sólo incrementa su eficacia sino que acorta los tiempos necesarios para que los resultados se manifiesten.

Como he señalado en otro lugar[10], la adopción de enfoques sistémicos en la elaboración de políticas educativas requiere una comprensión global de las diferentes actuaciones que interesan al objetivo que se pretende conseguir, así como de sus relaciones mutuas. No obstante, y como ha subrayado con acierto J.C. Tedesco, reconocer el carácter sistémico de la educación y, por tanto, de sus políticas y de sus estrategias de mejora, no significa que sea necesario, o conveniente, modificar todo al mismo tiempo. "Significa, en cambio, que en determinado momento es preciso hacerse cargo de las consecuencias de la modificación de un elemento específico sobre el resto de los factores"[11].

### Las políticas orientadas a mejorar los sistemas educativos han de ser "masivas"

Los anteriores rasgos de una definición racional de las políticas aluden directa o

indirectamente a la eficacia, e incluso a la eficiencia, de las actuaciones; pero, además de eficaces, las buenas políticas han de alcanzar a amplias capas de la población escolar. De lo contrario, difícilmente se lograrán avances sustantivos que se vean reflejados, en un intervalo de tiempo razonable, en la mejora de los correspondientes indicadores internacionales.

La selección de políticas "masivas" es un criterio de prioridad que debería ser tomado en consideración, particularmente en aquellos sistemas educativos que arrastran déficits permanentes.

Las políticas basadas en el profesorado, si están bien orientadas, se beneficiarán de esos cuatro rasgos característicos de las políticas públicas racionales y efectivas. Así, se dispone en la actualidad de suficiente evidencia empírica, que se apoya en investigaciones académicas y en informes internacionales, como para asegurar que las políticas dirigidas a mejorar la calidad del profesorado inciden de un modo muy notable sobre la mejora de la calidad del rendimiento de los alumnos y del éxito escolar. Se trata, después de todo, de la constatación a nivel estadístico de un conocimiento directo que el análisis de casos y las experiencias asociadas a los buenos profesores —según el testimonio de sus propios alumnos— habían anticipado profusamente hace ya bastante tiempo.

Sirvan, a modo de ejemplo, dos referencias del máximo interés sobre el impacto decisivo de sendos maestros excelentes en la vida de sus alumnos.

Judith R. Harris[12] se refiere al caso de la señorita A, investigado y descrito en la prestigiosa revista *Harvard Educational Review*[13] por uno de los alumnos —E. Pedersen- de esta maestra singular.

> «Se trataba —describe Harris— de una maestra de primer curso en la escuela a la que fue Pedersen en los años cuarenta; una escuela vieja entre las viejas, construida como una fortaleza y con las ventanas protegidas con barras de hierro. Una escuela de los barrios pobres del centro de una ciudad, rodeada por bloques de pisos y a la que asistían los hijos de los pobres y los inmigrantes: dos tercios blancos y un tercio negros. Una escuela de la que sólo salía una minoría para la universidad y en la que la mayoría no acababa el bachillerato. Una escuela, finalmente, en la que las luchas y los problemas de conducta estaban a la orden del día y eran castigados con azotes (...). Pedersen descubrió que la señorita A había tenido un extraordinario efecto sobre sus alumnos (...)».

Los chicos de la señorita A no sólo obtuvieron buenas calificaciones en su clase sino que, por término medio, sacaron mejores notas al año siguiente, aun cuando su curso se hubiera dividido entre diferentes profesores. Siguiéndolos a través de su carrera académica, Pedersen comprobó la superioridad de los niños de la señorita A. Y descubrió que tenían unas vidas adultas más realizadas que los que habían sido enseñados por otros profesores en primer curso. En términos de movilidad social, habían subido más alto que sus compañeros de escuela.

A juzgar por lo que los ex alumnos le contaron a Pedersen,

«(…) la señorita A se quedaba después del horario escolar para ayudar a cualquiera de sus alumnos que tuviera problemas; todos venían con diferentes bagajes culturales pero hasta el último aprendió a leer. Compartía sus desayunos con los niños a cuyos padres se les hubiera olvidado preparárselo; aún recordaba sus nombres veinte años después de que hubieran dejado su curso».

Refiriéndose a este tipo de profesores excepcionales, Harris desarrolla la conjetura del liderazgo del profesor como factor socializador clave y concluye:

«no me preguntes cómo lo hacen, no lo sé (...). Pienso que la señorita A consiguió que sus alumnos se sintieran miembros de una categoría social especial (...). Un nosotros que se ve a sí mismo como capaz y con ganas de trabajar duro. Esa autoclasificación les acompañó incluso al acabar su curso, amortiguó sus actitudes anti-escuela y les hizo sentirse superiores a los otros chicos de su mismo nivel».

La segunda referencia concierne al destacado intelectual francés Albert Camus quien, a la mañana siguiente de recibir el Premio Nobel de literatura, escribió a su maestro, Monsieur Germain, esta carta de reconocimiento[14]:

«Querido Señor Germain:

He dejado apagarse un poco el ruido que me ha rodeado estos días antes de decidirme a hablaros con todo mi corazón. Acaban de hacerme un muy gran honor que ni he buscado, ni he solicitado. Pero cuando he conocido la nueva, mi primer pensamiento, después de mi madre, ha sido para usted. Sin usted, sin esa mano afectuosa que tendió al niño pobre que yo era, sin vuestra enseñanza y vuestro ejemplo, nada de todo esto hubiera ocurrido. Yo no hago todo un mundo de esta suerte de honor. Pero, al menos, constituye una ocasión para deciros lo que habéis sido, y sois todavía, para mí; y para aseguraros que vuestros esfuerzos, vuestro trabajo y el generoso corazón con el que os empleabais están siempre vivos en uno de vuestros pequeños escolares que, a pesar de la edad, no ha cesado de ser vuestro agradecido alumno. Un fuerte abrazo.

Albert Camus»

Estas y otras muchas evidencias sistemáticas deberían servir para situar las políticas basadas en el profesorado en las más altas posiciones dentro de la jerarquía de las prioridades.

La educación, como institución social secular, está fuertemente vinculada a una concepción humanista que inspira sus mejores prácticas y constituye una suerte de marco ideológico universal. A lo largo de su historia —e incluso de su prehistoria—ha estado fuertemente comprometida con la socialización de los individuos y con la preparación del futuro de las sociedades humanas.

La educación trabaja con personas y para personas; por ello, la clave básica de su éxito estriba en una gestión acertada y profesional de las dimensiones tanto cognitiva como emocional del enseñar y el aprender.

En los ambientes pedagógicos se viene destacando últimamente la importancia de las emociones en el éxito de los aprendizajes, pero es la neurociencia la que nos indica que los aspectos cognitivos y los aspectos emocionales del aprendizaje no son independientes sino que están inextricablemente ligados, de modo que se pueden reforzar o debilitar recíprocamente y de diferentes maneras[15]. El reputado neurocientífico Joaquín Fuster explica los mecanismos cerebrales que están en la base misma de esa interacción entre cognición y emoción, en los siguientes términos[16].

> «Cada ciclo cognitivo individual, sin embargo, circula por el cerebro en paralelo con otro, también individual, de carácter emocional. Este involucra no sólo la corteza sino también las estructuras del sistema límbico del interior del cerebro (incluidos el hipotálamo, la amígdala, el tálamo anterior y la corteza orbitaria). El ciclo emocional pasa por estadios semejantes a los del ciclo cognitivo, e interactúa con el mismo en varios lugares del cerebro (...). Cuando las cosas van bien, el educador juega un papel esencialmente positivo en el ciclo cognitivo y emocional del escolar. Es más, el cognitivo se hace imprescindible para el progreso del emocional, y viceversa. Ciertamente es debido al funcionamiento positivo del ciclo emocional que el ciclo cognitivo puede progresar con éxito. No hay substituto eficaz para los signos de aprobación y de aliento, como tampoco los hay para la corrección juiciosa a su tiempo».

La descripción del comportamiento que, en su carta, Albert Camus agradece sentidamente a su maestro, M. Germain, refleja muy bien esa doble clave del éxito escolar, que en la acción magistral combina la exigencia con el afecto; como también lo hace la descripción del caso de la Señorita A.

Todo ello justifica, sobre bases más fundamentales, el porqué del carácter prioritario de unas políticas bien concebidas y centradas en el profesorado. Pero para lograr una concepción efectiva y racional de las políticas sobre el profesorado el enfoque sistémico se convierte, también en este caso, en una condición clave para maximizar su eficacia.

La políticas relativas a la selección, la formación inicial, la evaluación del desempeño, la formación continua, los incentivos y recompensas, la promoción y, en general, el desarrollo profesional del profesorado han de ser contempladas como un todo coherente en el que las partes se relacionan entre sí y con el todo, y se refuerzan mutuamente para facilitar el éxito de los alumnos y la mejora escolar.

Finalmente, las políticas basadas en el profesorado, si son acertadas, tendrán un impacto masivo sobre el alumnado. Una acción exitosa sobre los docentes termina afectando a todos los alumnos y se beneficia, para cada profesor, de un factor multiplicador que puede sobrepasar las dos centenas y que, en los países desarrollados, está entre los de mayor magnitud en el abanico de las diferentes actuaciones orientadas a

la mejora de la educación.

El fortalecimiento de la profesión docente viene a aglutinar ese conjunto suficientemente completo de políticas centradas en el profesorado. Profesión docente entendida en un sentido moderno del término, según una acepción robusta que describe, pura y simplemente, un estadio evolutivo avanzado de significado y que es compartido por otras profesiones más consolidadas. A la luz del conocimiento disponible, atinar en ese empeño constituye un desafío crucial para la educación del siglo XXI.

La presente obra asume la problemática antes esbozada, postula la importancia decisiva de las políticas públicas y de sus bases racionales, y desarrolla la más poderosa de todas ellas en el ámbito educativo; la que, en opinión del autor, constituye, en el medio y largo plazo, el instrumento más potente de cambio educativo y de mejora escolar.

Junto con esta Introducción se ha organizado el texto en ocho capítulos. En el Capítulo 1, *Qué educación para qué sociedad*, se reflexiona sobre los requerimientos que la sociedad del siglo XXI traslada a los sistemas de educación y formación de los países desarrollados, y del nuestro en particular. En el Capítulo 2, *Un desafío crucial para la educación del siglo XXI,* se incide en las bases empíricas y racionales que justifican los motivos por los cuales el acierto en la definición y en la aplicación de las políticas orientadas a la consecución de un profesorado de calidad constituye el mayor desafío de la educación del presente siglo. En el Capítulo 3, *Las políticas centradas en el profesorado en las agendas de los organismos internacionales,* se presenta, en una descripción panorámica, el interés que ha suscitado esta problemática en una amplia colección de organismos e instituciones internacionales.

En el Capítulo 4, *Hacia un concepto moderno de profesión docente*, se describen las bases conceptuales que han de sustentar una noción actualizada de profesión docente y que deberían inspirar las políticas centradas en el profesorado. En el Capítulo 5, *La docencia en España frente al referente de las profesiones robustas,* se efectúa una comparación sistemática de la profesión docente en España frente a las características de las profesiones consolidadas; características que han sido descritas y analizadas en el capítulo anterior. En el Capítulo 6, *El acceso a la profesión docente y el potencial del "MIR educativo"* se reflexiona sobre la importancia de un buen sistema de acceso a la profesión docente, se establecen sus características genéricas y se describe el potencial inspirador que tiene para la educación el sistema de acceso a la profesión médica especializada mediante lo que se ha dado en llamar el "MIR educativo".

En el Capítulo 7, *El desarrollo profesional como factor clave del fortalecimiento de la profesión docente,* se aborda la segunda de las piezas esenciales de las políticas centradas en el profesorado y se describe un modelo sistémico de desarrollo docente de inspiración postburocrática.

Finalmente, en el Capítulo 8, *Cómo preparar un futuro mejor para la profesión docente* se analiza el papel de los actores principales para asumir con éxito ese desafío

colectivo y se efectúan algunas recomendaciones generales a modo de orientación de las correspondientes políticas.

Los análisis que se realizan en la obra hacen referencia a la profesión docente y no a cada uno de sus profesionales, de modo que el carácter colectivo del concepto de profesión hace compatible la existencia de una profesión débil con la de profesionales sólidos, individualmente considerados.

Hay, por tanto, un respeto y una estima -fundados en el conocimiento acumulado a lo largo de la dilatada experiencia institucional del autor- a la labor infatigable de muchos profesores y maestros que con su entrega y con su dedicación contribuyen, día a día, a los fundamentos sobre los que reposa todo el edificio de la educación española.

Con la intención de resaltar el decisivo papel de los buenos profesores, merece la pena traer, finalmente, a colación la afirmación rotunda del escritor francés Daniel Pennac extraída de su libro *Mal de escuela*[17], en el que describe y reflexiona sobre su experiencia de mal estudiante:

> «Basta un profesor —¡uno solo!— para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás».

---

[1] CEDEFOP (Skills Forecast, april 2013). <www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skills-forecasts.aspx>

[2] CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo.* MECD. Madrid.

[3] CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). *Ibid.*

[4] En este caso el "coste de oportunidad" representa lo que los alumnos y sus familias dejarían de ganar, en el corto plazo, si aquéllos proseguieran su formación en el sistema reglado.

[5] OECD (2001). *Education at a Glance. OECD Indicators 2001.* OECD. París.

[6] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011). "La formación profesional. Una reforma inaplazable". *Nueva Revista* n° 135; págs. 104-110.

[7] CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). *Ibid.*

[8] MINISTRY OF EDUCATION (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. BES (Iterative Best Evidence Synthesis).* New Zeland. <www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>.

[9] CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). *Estrategia revisada de la U.E. para un desarrollo sostenible.* 10117/06, Anexo.

[10] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización.* La Muralla. Madrid.

[11] TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo.* Anaya. Madrid.

[12] HARRIS, J.R. (2003). *El mito de la educación.* Debolsillo, Barcelona.

[13] PEDERSEN, E., FAUCHER, T.A. and EATON, W.W. (1978) — "A new perspective on the effects of

first-rade teachers on children's subsequent adult status". *Harvard Educational Review* 48, 1-31.

[14] Traducción del autor.

[15] HINTON, C., MIYAMOTO K., y DELLA-CHIESA, B. "Brain Research, Learning and Emotions: implications for Education Research, Policy and Practice". *European Journal of Education,* vol. 43, n° 1 pp. 87-103.

[16] FUSTER, J. (2012). «Entrevista». *Participación Educativa.* Segunda época, n° 1; pág. 29.

[17] PENNAC, D (2012). *Mal de escuela.* Debolsillo. Barcelona.

Capítulo 1

# Qué educación para qué sociedad

Quizás el rasgo general que mejor caracterice el contexto en el que se desenvuelve la enseñanza en los países desarrollados sea el de la complejidad[1]; complejidad que comporta diversidad de concepciones, de culturas y de valores compartidos coexistiendo en un mismo espacio social; complejidad que genera conflictos de posiciones y de intereses entre los actores principales del mundo educativo; complejidad que se manifiesta en cambios acelerados en los ámbitos sociocultural, demográfico y socioeconómico. Complejidad, en fin, entendida como interacción e interdependencia en el seno de una red inextricable de influencias recíprocas entre factores tanto próximos como remotos que, de uno u otro modo, tiene su incidencia en ese espacio social compartido, que influye —y de qué manera— sobre la educación y que es, a la postre, influido por ella.

La globalización, que tiene en la sociedad del conocimiento y de la información uno de sus principales motores, constituye en el siglo XXI, sin ningún género de dudas, una fuente continua de generación de complejidad social[2]. Estos rasgos del contexto están incidiendo de un modo decisivo sobre la educación. Así, las expectativas políticas, sociales y económicas sobre la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación se han visto notablemente incrementadas en el mundo desarrollado.

Probablemente, nunca como ahora la satisfacción, desde el ámbito educativo, de tan altas expectativas había sido tan difícil, ni la exigencia de acierto en la definición e implementación de las políticas públicas había sido tan crucial.

## GLOBALIZACIÓN, TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y GOBERNANZA

Los requerimientos que traslada la sociedad a la educación son tributarios de los cambios del contexto en su dimensión tanto global como regional. Por tal motivo, la consideración del tipo de sociedades al que nos dirigimos resulta esencial a la hora de orientar la educación del presente y del porvenir más cercano.

La globalización y el desarrollo de la sociedad de la información han inducido, directa o indirectamente, dos tipos de transformaciones sociales de carácter opuesto. Por un

lado, se ha avanzado hacia una suerte de unificación cultural superficial, mediante iconos compartidos a escala mundial; es lo que se ha dado en llamar la *McDonalización* cultural[3]. Pero, además, la respuesta política a la globalización está llevando consigo la ampliación de zonas geopolíticas y geoeconómicas integradas de cuyo fenómeno la Unión Europea constituye un ejemplo paradigmático.

En este caso, la dimensión cívica —la conocida "Europa de los ciudadanos"- de ese movimiento progresivo de integración trasnacional requiere una acción efectiva de la educación que refuerce la identidad compartida de las nuevas generaciones europeas, en torno a nuestro acervo común de principios, de valores y de modos de ver el mundo y el hombre[4].

Por otro lado, los efectos sobre la accesibilidad a la información y a su intercambio que facilita la sociedad digital, junto con los intensos movimientos migratorios inducidos de uno u otro modo por la globalización, han generado sociedades más heterogéneas, menos integradas en torno a un elenco suficiente de consensos morales y civiles.

Además, bajo el señuelo de lo útil, de lo que "funciona", de lo que genera resultados inmediatos, las nuevas generaciones están corriendo el riesgo de alejarse de la reflexión sobre las causas remotas y de obviar las grandes preguntas y las grandes respuestas; de perder el gusto por el pensamiento y de dar la espalda al humanismo que está en la base misma de la libertad[5].

Hace un par de décadas Luis Ratinoff advertía lo siguiente: "La fase actual indica que la globalización proseguirá su ritmo con piloto automático durante bastante tiempo, confiada en las capacidades de aprendizaje y previsión de los actores económicos mundiales"[6].

Sin dejar de reconocer lo atinado de la previsión de Ratinoff, es preciso ampliar esa referencia centrada exclusivamente en los actores de carácter económico, para incluir a los actores sociales, que pueden intervenir notablemente en la facilitación de las reformas y en la orientación de las mismas, sea en el sentido de la mejora, sea en su contrario. Y, desde luego, a los actores políticos, que inciden sobre la realidad a través de los procedimientos de gobernanza; porque si falla la dirección, en un contexto mucho más sensible que en el pasado a los errores políticos, las sociedades están abocadas a vivir serias dificultades en el corto, en el medio e incluso en el largo plazo.

Se trata ésta de una advertencia tanto a la comunidad internacional como a cada país en concreto, que destaca el papel esencial del aprendizaje institucional, en tanto que capacidad de previsión de los actores principales.

A la vista de las características del presente, pero también del horizonte que se adivina en el futuro, se hace imprescindible reflexionar sobre las consecuencias que puede tener este nuevo contexto en el desarrollo de nuestras sociedades, de nuestras economías así como en las vidas de los ciudadanos. Tan importante es pensar el futuro —y pensarlo bien— como prepararlo; de otro modo, la globalización, que seguirá evolucionando a su

propio ritmo durante bastante tiempo más, puede producir estragos importantes en el panorama de los países desarrollados.

## TRES PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

Trataremos de esbozar en lo que sigue, de un modo sintético, la descripción de tres perspectivas de la educación que resultan indispensables a la vista de la orientación cada vez más evidente del cambio social: la perspectiva *humanista* de la educación, la perspectiva *económica* y la perspectiva *social*.

Aunque esta diferenciación se justifica por su valor didáctico, en el fondo estas tres perspectivas están interrelacionadas y constituyen aspectos parciales de una misma respuesta deseable ante los requerimientos de una transformación de nuestras sociedades verdaderamente colosal. No se trata, tan sólo, de tomar en consideración la orientación más que probable de esa sociedad que se nos viene encima, sino también de razonar sobre el tipo de sociedad a la que aspiramos. En uno y otro caso, el compromiso de la educación con la preparación del futuro resulta incuestionable.

La reflexión sobre el tipo de sociedad que queremos y sobre los elementos básicos del entorno social que deseamos constituye —o debería constituir— un componente ineludible de cualquier movimiento de reforma educativa, de su fundamentación cívica y moral y de su defensa política.

Las sociedades occidentales disponemos de un patrimonio acumulado a lo largo de los siglos que, en un proceso de decantación inteligente, ha ido incorporando lo mejor de sus etapas históricas a una suerte de conglomerado, a un humus social evolutivo, que constituye el sustrato en el que emergen y se desenvuelven las existencias individuales de sus ciudadanos, más allá —o más acá, según se mire— de sus contingencias específicas. La filosofía griega, el derecho romano, la ética de inspiración cristiana y la Ilustración —con el consiguiente desarrollo exponencial de la ciencia y la tecnología, incluida la digital — conforman, junto con sus interacciones, los ingredientes básicos de ese *humus* que configura un marco consistente para la búsqueda del sentido en el plano personal, social y político.

Renunciar a esa rica herencia cultural o ignorarla equivale, pura y simplemente, a despilfarrar un valioso capital, a empobrecernos en el plano cívico, intelectual y moral en una especie de espiral autodestructiva. Disponemos de la evidencia aportada por distintos “experimentos históricos” que nos advierte de los resultados nefastos derivados de la renuncia franca a lo mejor de esa herencia secular. Esa sociedad deseada se ha de conseguir haciendo avanzar la herencia histórica recibida pero en ningún caso debilitándola.

Las características del actual contexto propician en las nuevas generaciones la pérdida de la visión de nuestro acervo cultural y, consiguientemente, de su identificación con él. La autopercepción de los jóvenes y de los adolescentes como producto de lo inmediato,

de la influencia de lo coetáneo, de las vivencias propias de su generación, sin el reconocimiento de la deuda cultural con el pasado, inconscientes de sus responsabilidades con el porvenir, es un riesgo cierto que contribuye, en un proceso lento pero inexorable, a alejar a la sociedad de sus raíces y a los individuos de su necesario soporte personal[7].

El ejercicio consciente, pleno y responsable de la autonomía del individuo ubicado en su entorno social es tributario de ese marco orientador que otorga alguna seguridad a los actores en un escenario cambiante. En este sentido, existen evidencias empíricas que muestran que aquellos grupos o sectores sociales que se sienten orgullosos y cómodos con su patrimonio cultural son mentalmente más estables[8]. Ello no obsta para una comprensión de la diferencia y el respeto por otros elementos culturales distintos, sin perder de vista como referencia los límites que a la diversidad cultural plantea esa suerte de marco ético, a escala planetaria, que constituye la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A fin de cuentas, la noción de tolerancia emerge en el seno de la vieja Europa, forma parte de su herencia cultural y, por tal motivo, se practica en sus sociedades como en ningún otro lugar.

**Enfoque humanista**

Por todo ello, resulta imprescindible el refuerzo en nuestro país del enfoque humanista de la educación; de la llamada “educación liberal”. Es decir, de una educación en los fundamentos; o, de acuerdo con la visión de Leo Strauss[9], de una educación en la cultura, o hacia la cultura, en tanto que cultivo del intelecto y mejora de sus facultades. Ello implica una aproximación suficientemente completa a nuestra herencia y el desarrollo de amplios marcos de referencia, de respeto por los hechos, de habilidades para organizar el conocimiento, de desarrollo del espíritu crítico y del pensamiento claro.

Todo este bagaje que, de conformidad con el testimonio biográfico de grandes intelectuales, se puede lograr en una medida significativa en el Bachillerato, resulta imprescindible para vincular al individuo en formación a una tradición de pensamiento y de cultura, que es la suya; para dotarlo por ello de una estabilidad personal, de una orientación propia, de una autonomía intelectual y de una capacidad moral que le permita desenvolverse, con algunas garantías, en ese nuevo contexto tan complejo y, por ello, tan incierto en el que habrá de discurrir su existencia. Curiosamente, muchas empresas europeas están promoviendo esa clase de formación entre sus empleados y privilegiándola en procesos de selección, a consecuencia de las ventajas que han identificado en ella en cuanto al desarrollo de la capacidad de adaptación a los nuevos entornos laborales[10].

En este punto, merece la pena traer a colación la reflexión que, inspirada en la experiencia de la preguerra del segundo gran conflicto mundial, hacía en 1988 Maurice Flamart[11]:

> «Si el conjunto de la juventud, bajo el pretexto falaz y de visión corta de

> responder exactamente a las necesidades profesionales de hoy, no recibiera más instrucción que la puramente técnica, por muy perfeccionada que fuera, ello conduciría a la sociedad correspondiente a dejar de ser liberal. Un despotismo se apoyaría eficazmente —desde su punto de vista— sobre el hecho de no proporcionar más que formaciones técnicas; dibujos animados imbéciles, y una televisión a las órdenes se encargarían de colmar el vacío ampliamente abierto por la ausencia de cultura».

**Perspectiva económica**

En cuanto a la perspectiva económica de la educación, la evolución de las sociedades desarrolladas hacia economías basadas en el conocimiento se ha convertido en una salida necesaria —y, por el momento, efectiva— a ese nuevo reparto internacional del trabajo que la globalización ha generado. Ello comporta una mayor especialización de los llamados países ricos en actividades, productos y servicios intensivos en conocimiento. Y para ello, se espera que los sistemas de educación y formación faciliten a las nuevas generaciones, junto con los conocimientos y las competencias de carácter general, una actitud favorable ante la innovación y el emprendimiento, así como los recursos cognitivos adecuados para llevarla a cabo, la capacidad para trabajar en equipo, las competencias para el uso, con propósitos múltiples, de las tecnologías de la información y la comunicación, la destreza intelectual necesaria para aplicar el conocimiento disponible en contextos diversos, y la soltura en el manejo de idiomas extranjeros, particularmente del inglés.

La Unión Europea ha acuñado el concepto de *triángulo del conocimiento* —constituido por la innovación, la investigación y la educación— y lo ha considerado esencial para hacer avanzar significativamente, en el espacio europeo, la economía basada en el conocimiento, tal y como la Estrategia de Lisboa y su sucesora, la Estrategia Europa 2020, pretenden de un modo explícito. Pero es preciso destacar que, según la propia doctrina de la Unión, se considera la educación y la formación como un elemento básico para un funcionamiento completo y eficaz de dicho triángulo[12].

En el momento presente, existe un consenso amplio entre los economistas, en el plano internacional, a la hora de situar la mejora de la calidad de la educación como factor clave para posicionarse en la nueva economía con algunas garantías de éxito.

De hecho, se dispone de estudios econométricos rigurosos que predicen el impacto, en el largo plazo, de la mejora de los resultados escolares sobre el crecimiento económico y el grado de prosperidad en los países de la OCDE[13]; pero también en España y en sus regiones[14]. Este es otro de los aspectos que explican esa presión política y social creciente sobre los sistemas educativos de los países desarrollados en el sentido de incrementar su eficacia.

**Perspectiva social**

En relación, finalmente, con la perspectiva social de la educación, el consenso internacional al respecto, reflejado en las posiciones doctrinales de los principales organismos multilaterales con responsabilidades en el ámbito educativo —OCDE, UNESCO y Comisión Europea—, no puede ser más evidente.

Como señala Ernesto Ottone[15]:

> «(…) no deja de ser sorprendente el amplio consenso que existe desde todas las visiones en considerar la educación como factor determinante para lograr sociedades auténticamente modernas, es decir, capaces de conciliar libertad individual y sentido de pertenencia, y conjugar progreso, equidad y democracia. Existe, indudablemente, una alta correlación entre los esfuerzos educativos y la capacidad para conjurar los peligros más graves de desigualdad y exclusión y de producir rápidos avances en términos de desarrollo equitativo».

No cabe duda de que esa ambición social que aporta el enfoque del *aprendizaje a lo largo de la vida* —consistente en poner a disposición de todas las personas, y en cualquier momento, la educación y la formación como instrumentos de progreso— ha sido formalmente asumida, en mayor o menor medida, por los países desarrollados; pero ese mismo enfoque nos avisa de la necesidad de tomar en consideración las interrelaciones y dependencias recíprocas entre sus diferentes formas y etapas[16].

De hecho, la evidencia empírica disponible nos indica que el aprovechamiento de las oportunidades de formación en la edad adulta que ofrecen las sociedades avanzadas depende drásticamente del nivel formativo de sus beneficiarios, de modo que la frecuencia de uso de esas oportunidades es notablemente mayor cuanto mayor es el nivel formativo de sus potenciales destinatarios[17]. De ahí la importancia de asegurar el mayor éxito posible en las etapas regladas básicas que deje a los jóvenes la puerta abierta a posteriores modalidades y etapas formativas a lo largo de la edad adulta.

Ésta es una de las razones que explican el interés que la Unión Europea, en el marco de sus estrategias integradas de avance, manifiesta en la reducción del abandono educativo temprano y en la generalización entre los ciudadanos de la Unión de la obtención de las titulaciones correspondientes a la educación secundaria superior, en sus modalidades tanto general como profesional.

## UN ENFOQUE INTEGRADO

En todo caso, es preciso subrayar la relación de dependencia de esta tercera perspectiva social de la educación con respecto a las dos perspectivas anteriores; porque el avance hacia los ideales de justicia y equidad, prosperidad y cohesión social de esa sociedad que queremos depende, drásticamente, de la capacidad de los sistemas educativos de integrar la perspectiva humanista y de conciliarla con la perspectiva económica. De lo contrario, será poco realista, en el contexto que se nos avecina, el aspirar a la realización de dichos ideales de un modo sostenible en el tiempo.

Como hemos señalado en otro lugar[18], la pureza de los ideales que se encarnan en las finalidades sociales de la educación ha llevado con frecuencia a sus teóricos y a sus profesionales a evitar su "contaminación" con el mundo, —considerado a menudo como sucio—, de lo económico. Sin embargo, la globalización ha situado el conocimiento y la información entre sus motores y, por ende, el ser humano ha pasado a ocupar el núcleo mismo del fenómeno. Como ha señalado Alan Weber "(…) los fundamentos de la nueva economía no residen en la tecnología, el microchip o la red global de telecomunicaciones, sino en la mente humana"[19].

La revalorización del papel de la mente humana en el desarrollo económico, su capacidad para incorporar conocimiento a todos los procesos productivos, para generar conocimiento nuevo y para aplicar el conocimiento al conocimiento, hace de la educación y la formación herramientas incuestionables para adaptarse con éxito a esa nueva mutación histórica y aprovechar su caudal de oportunidades, no sólo en el plano individual sino también en el colectivo.

Pero, recíprocamente, la perspectiva educativa de la cohesión social, adecuadamente entendida, tiene asimismo efectos positivos sobre el progreso económico. Y es que, si como consecuencia de un funcionamiento inadaptado o ineficaz del sistema educativo, se acentúan las brechas sociales —que en el contexto que se vislumbra en el horizonte son, a la postre, brechas de capital de conocimientos y de competencias— no sólo se quiebra la cohesión y se amenaza seriamente la participación del individuo en la vida colectiva sino que, además, se genera una rémora notable sobre la vida económica del país a través de un doble mecanismo: la merma de capital humano capaz de generar prosperidad en el nuevo contexto global y los costes de las cargas sociales de una sociedad dual.

Todo ello termina llevándose por delante el viejo ideal ilustrado que reposa en el principio moral de la igual dignidad del ser humano y fundamenta el concepto de ciudadanía.

### ¿Qué educación para qué sociedad?

Responder a esta cuestión requiere, pues, elevar la mirada por encima de los detalles del día a día del sistema educativo, de sus mil y una iniciativas de tono menor, de sus batallas y de sus conflictos, para ser guiados por un significado compartido, por el sentido profundo de la educación escolar que es mucho más complejo que el de un enfoque meramente utilitarista, o el de una aproximación puramente tecnocrática, aunque no pueda ignorar en ningún caso los criterios de eficacia y de eficiencia.

La educación, como institución básica para el progreso de los individuos y del cuerpo social, ha de disponer de una concepción clara y robusta, capaz de conciliar pasado y futuro, de asumir lo mejor de nuestra herencia pero conscientes de los desafíos individuales, sociales y económicos que se vislumbran en el porvenir; un porvenir fuertemente condicionado por un contexto globalizado y en rápida mutación.

La adaptación exitosa a ese contexto tan complejo y tan dinámico solo será posible si somos capaces de preservar en las nuevas generaciones los fundamentos vinculados a nuestras raíces culturales que les doten de un soporte personal sólido, en los planos intelectual y moral, desde el que abordar la gestión de los cambios; y, a un tiempo, les provea de las herramientas concretas para plasmar en hechos todas las ventajas que pone a disposición de los individuos y de las instancias de decisión nuestro acervo de civilización.

Se trata, en fin, de conciliar la imagen de esa sociedad que queremos —inspirada en un proyecto que tome en consideración lo mejor de nuestra herencia— con la sociedad a la que, de un modo *cuasi* automático, nos dirigimos.

Esta visión debería orientar cualquier reforma educativa e inspirar, en un movimiento de significado descendente, buena parte de sus formulaciones.

---

[1] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1997). "Complejidad y Educación". *Revista Española de Pedagogía.* Año LV, n° 206, enero-abril 1997, 103-112.

[2] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Ibid.*

[3] BECK, U (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Paidós. Barcelona

[4] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012a). "Hacia una política educativa común para la Unión Europea". *Nueva Revista,* n° 141, pp. 5-15.

[5] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Ibid.*

[6] RATINOFF, L. (1996). "Inseguridad mundial y educación: la cultura de la mundialización". *Perspectivas XX,* 2, págs.161-191.

[7] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Ibid.*

[8] EAGLEMAN, D. (2013). *Incógnito.* Anagrama. Barcelona

[9] STRAUSS, L. (2007). *Liberalismo antiguo y moderno.* Trad. de Leonel Livchits. Katz, Madrid.

[10] PRADAU, J.F. (2013). *"Les humanités, au coeur de l´excellence scolaire et professionnelle".* Document de travail n° 2013-02. Centre d'analyse stratégique. **www.strategique.gouv.fr**

[11] FLAMART, M. (1988). *Les politiques de l'éducation.* P.U.F, París.

[12] COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007): "Towards more knowledge-based policy and practice in education and training". *Commission staff working document.* (SEC 2007/1098).

[13] OECD (2010). The High Cost of Low Educational Performance. The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes. OECD. Paris.

[14] SERRANO MARTÍNEZ, L. (2012): "Resultados educativos y crecimiento económico en España" en A. VILLAR (coord.) *Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español.* Fundación BBVA. Bilbao.

[15] OTTONE, E. (1996). "Globalización y transformación educativa". *Perspectivas.* Vol. XXVI, n° 2, junio, págs. 247-256.

[16] LOPEZ RUPEREZ, F. (2012b). "La educación a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento". En *La educación a lo largo de la vida. Un desafío social y económico.* Págs. 11-29. Fundación Ramón Areces.

Madrid.

[17] CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). *Ibid.*

[18] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Ibid*.

[19] WEBER, A.M. (1993) "What's So New About the New Economy". Harvard Business Review. Citado por T.H. Davenport et al (1998). *Working Knowledge. How organizations manage what they knows.* Harvard School Press, Boston, Massachusetts.

Capítulo 2

# Un desafío crucial para la educación del siglo XXI

Esa perspectiva realista —no ingenua— de asegurar el desarrollo moral, intelectual y profesional del individuo, de impulsar el progreso económico y de promover la cohesión social a través de la educación y la formación, se revela, a la luz de las evidencias disponibles, de los consensos crecientes y de las previsiones fundadas sobre las oportunidades y las amenazas que se ciernen sobre los países de la vieja Europa, como un enfoque ineludible para evitar el declive de sus correspondientes sociedades y preparar atinadamente el futuro de las próximas generaciones.

Por ello, la preocupación sobre cómo mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos se ha convertido, particularmente en esta última década, en una constante entre los gobiernos de los países desarrollados y en los organismos internacionales con responsabilidades en educación. En tales circunstancias, el enfoque basado en una adecuada definición de las prioridades resulta primordial, pues otorga una orientación racional a la concepción de las políticas.

Si esa definición es acertada, se reducirán tanto los tiempos necesarios para conseguir los objetivos de avance, como los costes económicos totales de los correspondientes procesos de mejora; e incluso se incrementará la disponibilidad de recursos para reforzar dichos procesos.

## POR UNA BUENA DEFINICIÓN DE LAS PRIORIDADES

A diferencia de lo que sucede en otros entornos organizacionales, la educación no se caracteriza precisamente por hacer del enfoque basado en prioridades una cuestión esencial. La orientación cortoplacista, los planteamientos oportunistas y los intereses corporativistas suelen, con frecuencia, prevalecer. Incluso esos organismos internacionales más arriba aludidos, por unas razones o por otras, tampoco han asumido hasta el momento con determinación dicho enfoque. Se trataría de suministrar explícitamente a los países miembros orientaciones efectivas, basadas en sólidas evidencias, que les facilitasen la elección de una cierta jerarquía en la definición e implementación de sus políticas, en función del impacto que éstas tengan sobre la realidad educativa que se pretende mejorar.

Sólo la interpretación del interés que determinadas cuestiones suscitan en las diferentes organizaciones multilaterales con competencias en educación, y que se reflejan en sus respectivas agendas de un modo, por lo general, próximo en el tiempo entre unas y otras —lo que, a veces, induce a los actores sociales a confundirlas con una suerte de modas pasajeras—, permite hacerse una idea de los principales focos de interés y valorar cualitativamente su relevancia práctica.

En este punto, merece la pena traer a colación, como elemento orientador, lo que se conoce en el ámbito organizacional como principio de Pareto o *ley universal de las prioridades*. En su versión original, y en referencia a la relevancia de los factores que influyen en los sistemas sociales, Wilfredo Pareto (1848—1923) estableció el siguiente postulado: *"Pocos vitales, muchos triviales"*. Esta formulación del sociólogo y economista italiano fue redefinida en la década de los cincuenta del pasado siglo por Joseph Juran y aplicada al mundo de la calidad en la gestión de las organizaciones bajo la conocida *regla 20-80*. Dicha regla empírica afirma que el veinte por ciento de las causas explica el ochenta por ciento de los efectos.

Esa tendencia de los sistemas complejos a concentrar las influencias más intensas sobre aproximadamente la quinta parte del conjunto de los factores intervinientes —a la que alude la regla 20-80—proporciona orientaciones útiles para conducir su gestión.

## EL CASO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS. ALGUNAS EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Aplicado lo anterior a la definición e implementación de las políticas educativas, no se trata, pues, de dispersar las iniciativas en un conjunto amplio de medidas cuya influencia es pequeña, o incluso insignificante, sino de identificar ese grupo relativamente reducido de variables críticas —es decir, de factores cuyo impacto sobre la mejora de los resultados escolares es elevado— y de concentrar sobre él los mayores esfuerzos. De ahí el interés que presenta el identificar empíricamente, cuando menos, el orden de magnitud de la influencia, particularmente sobre el rendimiento escolar, de aquellas variables educativas sobre las que se puede intervenir mediante políticas públicas. En un contexto en el que las necesidades son múltiples y los recursos limitados, la apuesta por una definición atinada de las prioridades, de conformidad con el principio de Pareto, expresaría acertadamente esa idea tan repetida de "gastar mejor".

En los últimos veinte años se ha generado bastante evidencia empírica sobre los factores que explican, en mayor medida, los buenos resultados escolares de los alumnos. Pero quizás sea el trabajo de síntesis de John Hattie, de la Universidad de Auckland, uno de los más ambiciosos[1].

Efectuada sobre la base de diferentes síntesis meta-analíticas, la investigación de Hattie identificó una serie de factores gruesos que dan cuenta, en mayor grado, de las cifras de rendimiento escolar o de su varianza, a partir de parámetros estadísticos que están relacionados con la fuerza o intensidad de la relación entre tales variables.

De conformidad con los resultados del estudio de J. Hattie, las características de los alumnos y sus habilidades intelectuales se sitúan en el primer lugar de la serie, al correlacionar con el rendimiento con una fuerza del 50%. A continuación, aparece el profesorado; lo que conoce y la calidad de lo que hace con sus alumnos explican hasta el 30% de la varianza de los resultados escolares. Seguidamente, se sitúan el centro escolar, la calidad de la dirección, el apoyo paraescolar que se facilita desde el hogar y el nivel de expectativas de la familia con respecto a la educación de los hijos; y, finalmente, las relaciones entre los alumnos, es decir, entre iguales. Cada uno de estos cuatro últimos factores explica entre un 5 y un 10% de la varianza de los resultados de rendimiento de los alumnos; todo ello ignorando los efectos de las interacciones entre los diferentes factores identificados (figura 2.1).

Buena parte de esos factores más relevantes que emergen del estudio de J. Hattie puede inspirar políticas educativas factibles que permitan incidir de un modo sustantivo sobre los resultados de los alumnos y sobre la mejora escolar.

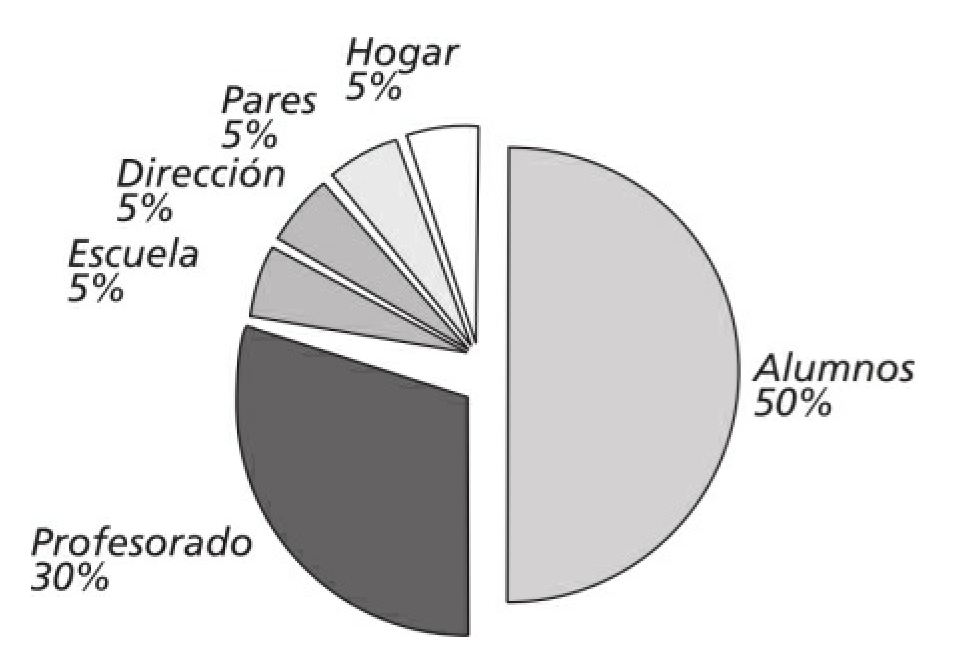



Figura 2.1. *La fuerza de la relación entre diferentes factores educativos y los resultados de los alumnos. Fuente: HATTIE, J. (2003).*

Con la finalidad de ilustrar la utilidad de este tipo de estudios a la hora de establecer una jerarquía de prioridades en la definición de las políticas educativas, cabe relacionar lo esencial de los resultados de la investigación de J. Hattie con el principio de Pareto mediante lo que se conoce como "diagrama de Pareto". En la figura 2.2 se representa este tipo de diagrama aplicado al caso que nos ocupa.

Tanto una figura como la otra expresan de forma gráfica que, de acuerdo con la abundante evidencia empírica recopilada en el estudio de J. Hattie, la calidad del profesor es, con diferencia, el "factor vital", la variable crítica por excelencia a la hora de obtener buenos resultados escolares, o de mejorarlos.

El diagrama de Pareto, cuando se aplica a la priorización de las políticas educativas, ilustra con mayor claridad, si cabe, el hecho de que si se centra la atención en la calidad del profesorado, en la calidad de la dirección escolar y en la calidad de las escuelas, y se acierta en las correspondientes políticas, el impacto sobre los resultados escolares será francamente importante en el sentido de la mejora. A *sensu contrario,* si se producen errores de bulto sobre aquellos factores de mayor impacto sobre el rendimiento de los alumnos, ya se puede acertar en el resto de las políticas que su influencia no será capaz de compensar los errores cometidos sobre esos factores críticos.

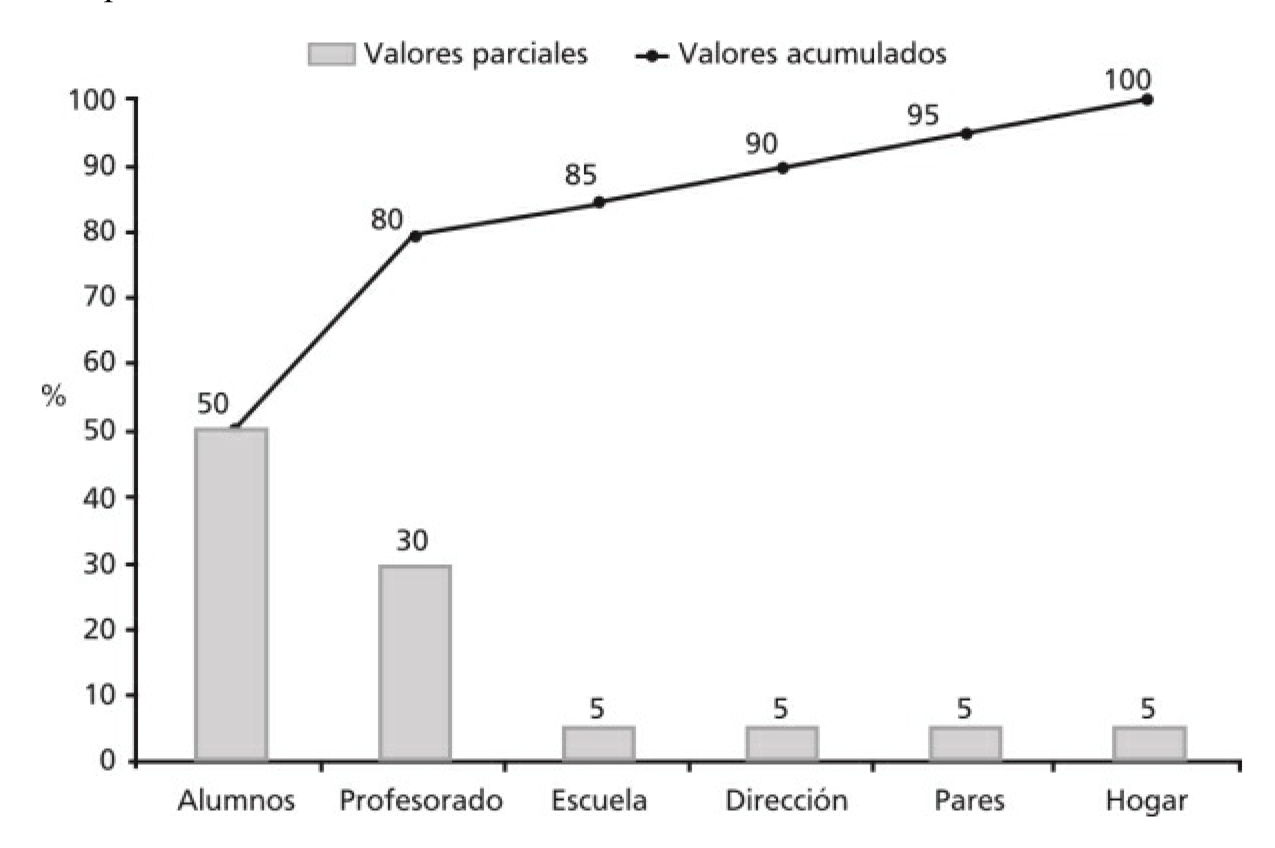



Figura 2.2. *Diagrama de Pareto para los factores que, según el estudio de J. Hattie, más intensamente se correlacionan con los resultados escolares.*

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Hattie, J. (2003).*

Los resultados de este estudio de síntesis parecen acomodarse, grosso modo, a una regla empírica, a una suerte de "ley del inverso de la distancia": el aprendizaje y la enseñanza son los procesos escolares más cercanos a los alumnos, y cuanto menor sea la distancia de la causa mayor será la intensidad de los efectos[2].

El profesor, el clima y la organización escolares, y la dirección de las escuelas son, en este orden, los factores vinculados a la enseñanza más próximos al alumno sobre los que se puede y se debe incidir a través de políticas públicas prioritarias.

Otras muchas investigaciones empíricas individuales —no de síntesis— sobre la influencia decisiva de la calidad del profesorado en el rendimiento de los alumnos, de

parte de las cuales se han hecho eco informes internacionales como el de la OCDE de 2005[3] o el Informe McKinsey de 2007[4], apuntan consistentemente en la misma dirección, refuerzan los anteriores argumentos y otorgan validez empírica a nuestro anterior aserto que sitúa las políticas efectivas centradas en el profesorado en la cúspide de esa jerarquía racional de políticas públicas en los países desarrollados, destinadas a la mejora de la calidad y de la eficacia de los sistemas educativos.

Así, por ejemplo, se ha podido establecer que el factor "excelencia del profesorado" es seis veces y media más efectivo, en la mejora de los resultados escolares de los alumnos, que la reducción significativa del número de alumnos por aula. Existe, de hecho, un amplio consenso entre los especialistas sobre el escaso efecto que este segundo factor ejerce sobre la mejora del rendimiento de los alumnos, en las condiciones que son propias del mundo desarrollado; salvo en grupos pertenecientes a medios socialmente desfavorecidos. Sin embargo, en nuestro país se ha privilegiado de forma generalizada este hipotético elemento de mejora y se ha ignorado el que resulta empíricamente mucho más relevante.

Igualmente, se ha podido determinar que un profesor perteneciente al grupo de los mejores obtiene resultados cuatro veces superiores a los de un profesor perteneciente al grupo de los peores[5]; o que los alumnos con buenos profesores pueden progresar tres veces más rápido que alumnos con malos profesores[6].

La figura 2.3, procedente del Informe McKinsey (2007) antes citado, resume los resultados de la amplia investigación efectuada por W. Sanders y J. Rivers sobre datos de Tennessee (EEUU). Dicha investigación concluyó que si dos alumnos promedio de 8 años fueran asignados a distintos docentes, uno con alto nivel de desempeño y el otro con bajo nivel de desempeño sus resultados diferirían, al cabo de tres años, en más de 50 puntos porcentuales.

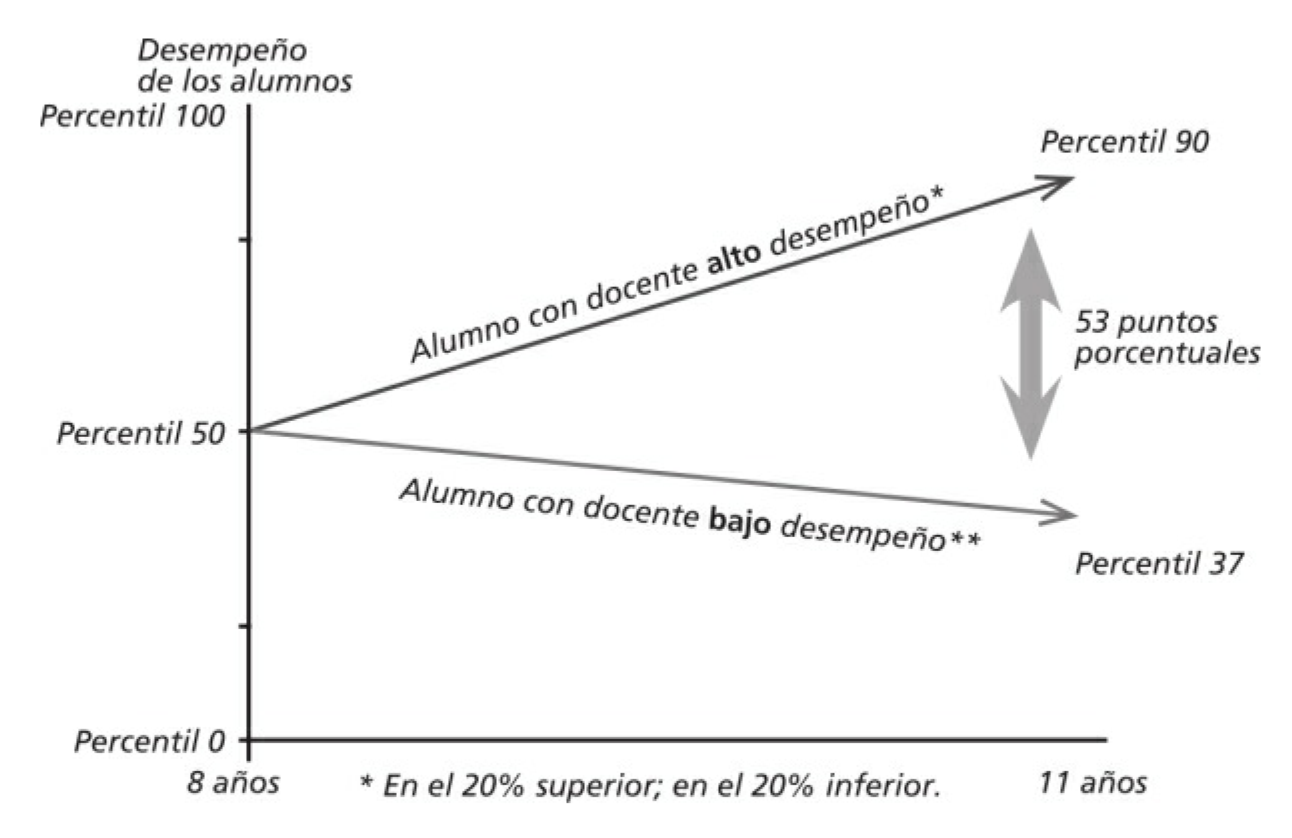



Figura 2.3. *El impacto de la calidad del profesor sobre los niveles de rendimiento de los alumnos.*

*Fuente: Sanders & Rivers. "Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement", McKinsey.*

## NIVEL DE DESARROLLO Y JERARQUÍA DE PRIORIDADES

La ordenación de las políticas educativas en una jerarquía que tome en consideración su impacto es, sin duda alguna, tributaria del estadio de desarrollo social y económico en el que se sitúe el país correspondiente.

Por ejemplo, la UNESCO en su Informe de seguimiento de 2005 sobre la iniciativa mundial EFA *(Education for All)*[7] ya advirtió, desde una visión global, que la magnitud del impacto de las políticas de gasto sobre los resultados de los alumnos dependía del nivel socioeconómico del país correspondiente.

Así, cuando se toma en consideración un conjunto amplio de países que incluya a los de inferior nivel de desarrollo, se aprecia que la relación entre rendimiento escolar y gasto educativo por alumno dibuja una curva cuya pendiente —que se puede considerar como una medida del tipo de relación entre ambas variables— es grande para los países menos desarrollados, pero va reduciéndose conforme se incrementa el nivel de gasto educativo y el grado de desarrollo de los países considerados.

Al igual que en otros ámbitos —como el económico o el físico-químico— opera también aquí la "ley de los rendimientos decrecientes"[8], lo que comporta en este caso que la influencia de la variable gasto sobre la variable resultados vaya disminuyendo con

el incremento de gasto educativo, hasta llegar a un valor a partir del cual grandes inyecciones de recursos producirán, en el mejor de los casos, pequeños avances en materia de resultados escolares (véase la figura 2.4). Ello significa, a la postre, que el lugar que ocupa el incremento de gasto en la jerarquía de las prioridades de las políticas de mejora educativa no constituye un "invariante universal" sino que depende, entre otros factores, del nivel de desarrollo del país considerado.

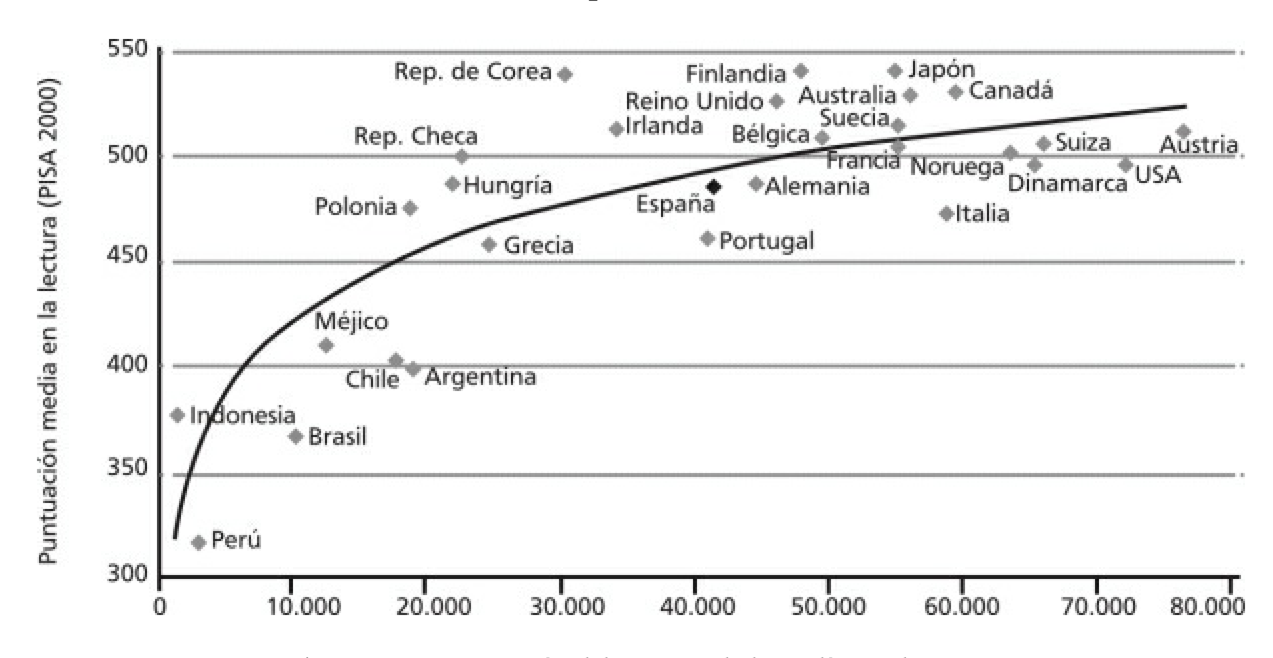



Figura 2.4. *La variación del impacto de las políticas de gasto.*

*Fuente: UNESCO (2004). Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005.* <***unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf***>

Esa idea subyacente a los anteriores razonamientos ha sido retomada por McKinsey & Company, en uno de sus últimos estudios sobre políticas educativas[9], y desarrollada ampliamente sobre una base empírica derivada del análisis profundo de veinte países de distinto nivel de desarrollo y con sistemas educativos de diferente nivel de calidad. El cuadro 2.1 resume las conclusiones esenciales en cuanto a las transiciones entre diferentes niveles. Si se centra la atención en las transiciones de "bueno a muy bueno" o de "muy bueno a excelente" —que son propias de los sistemas educativos de los países desarrollados— se observa cierta consistencia con los resultados del estudio independiente de J. Hattie antes citado y se advierte cómo las políticas referidas al profesorado aparecen de nuevo de un modo preferente; en este caso, en las conclusiones del estudio de McKinsey.

Los autores del estudio efectúan la categorización de los diferentes estadios evolutivos sobre la base de la puntación obtenida en las pruebas de PISA (pobre<440; 440<aceptable <480; 480<bueno<520; 520<muy bueno<560; y excelente>560). Según esta escala, España y su sistema educativo —que obtuvieron en PISA 2009 una puntuación media de 484 puntos— tendrían ante sí el desafío de asegurar en los

próximos años la transición entre “bueno” y “muy bueno”.

Habida cuenta de que el trabajo de Hattie se efectuó primordialmente sobre investigaciones empíricas realizadas en países desarrollados, todo lo anterior hace aplicable a nuestro país la recomendación consistente en situar en la cúspide de esa escala racional de prioridades que se postula, aquellas políticas educativas centradas sobre la calidad del profesorado, en lo que concierne tanto al acceso a la profesión docente como a su permanencia en ella.

## LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DEL SIGLO XXI

En otro orden de ideas, esa complejidad del contexto en el que se desenvuelve la educación ha repercutido sobre la función docente, ha producido un cambio relevante en las condiciones reales de su ejercicio y ha hecho más difícil la tarea de enseñar. Así, al profesor del siglo XXI se le traslada, probablemente más que en ninguna época anterior, la exigencia social y económica de mejorar los resultados escolares.

| Camino de mejora | De pobre a aceptable | De aceptable a bueno | De bueno a muy bueno | De muy bueno a excelente |
|---|---|---|---|---|
| Tema principal | Alcanzar las bases mínimas de lectura y escritura | Poner las bases para el progreso | Formar a los profesionales | Mejorar a través de los compañeros y la innovación |
| Áreas de intervención específicas | **Proporcionar motivación y bases para profesores de bajas habilidades.**<br>•Materiales escritos de aprendizaje.<br>•Acompañamiento en la creación de currículo.<br>•Tiempo de formación para el trabajo.<br>•Visitas a colegios<br>•Incentivos por alto rendimiento.<br><br>**Situar a todos los colegios al mismo nivel.**<br>•Objetivos de resultados.<br>•Soporte adicional para colegios de bajo rendimiento.<br>•Mejora de infraestructuras.<br>•Provisión de libros de texto.<br><br>**Mejorar el índice de escolarización.**<br>•Incrementar las plazas escolares.<br>•Cubrir las necesidades básicas de los estudiantes para propiciar la asistencia a los colegios. | **Cimentar la responsabilidad.**<br>•Transparencia sobre el rendimiento de la educación para los colegios y/o público.<br>•Inspecciones a colegios y creación de instituciones de inspección.<br><br>**Cimentar las bases financieras y organizativas.**<br>•Optimización de la dimensión de los colegios y de sus plantillas.<br>•Descentralización de temas financieros y administrativos.<br>•Mejora de la financiación.<br>•Creación de modelos de asignación de fondos.<br>•Rediseño organizativo.<br><br>**Cimentar el método pedagógico.**<br>•Modelo de colegio.<br>•Definición de idioma de instrucción. | **Mejorar la calidad de los nuevos profesores y directores.**<br>•Programas de selección de personal.<br>•Formación antes de iniciar el trabajo.<br>•Establecimiento de requisitos de certificación.<br><br>**Mejorar la calidad de los profesores y directores existentes.**<br>•Programas de formación "in-service".<br>•Coaching.<br>•Planes de carrera.<br>•Foros de profesores y foros comunitarios.<br><br>**Autonomía de los colegios en la toma de decisiones.**<br>•Autoevalua-ción.<br>•Colegios independientes y especializados. | **Fomentar el aprendizaje a través de los compañeros para profesores y directores.**<br>•Prácticas colaborativas.<br>•Descentralización de decisiones sobre contenidos pedagógicos a profesores y colegios.<br>•Programas de rotación y comisiones de servicios.<br><br>**Crear mecanismos adicionales de soporte a los profesionales.**<br>•Aliviar a los profesionales de carga administrativa a través de la contratación de personal de soporte.<br><br>**Sistema subvencionado de experimentación/ innovación a través de los colegios.**<br>•Fondos adicionales para innovación.<br>•Difusión de innovaciones a todos los colegios. |
| Aspectos comunes: | Seis temas comunes: revisión de currículo y estándares; revisión de los sistemas de remuneración; capacitación de profesores y directores, frecuentemente a través de entrenamiento en cascada; evaluación del aprendizaje de los estudiantes; utilización de los datos sobre los estudiantes para guiar las acciones; y elaboración de documentos sobre políticas y leyes educativas | | | |

Cuadro 2.1. *Diferentes políticas prioritarias de los sistemas educativos en función de la transición entre estadios evolutivos en el camino de la mejora.*

*Fuente: "How the world's most improved school systems keep getting better". McKinsey & Company (2010).*

Por otra parte, y como ha señalado recientemente la OCDE[10], se le demanda que dote a los alumnos de las competencias necesarias para ser ciudadanos y empleados activos del siglo XXI y se espera de él que desarrolle innovaciones efectivas y utilice el potencial pedagógico de las TIC. Pero, además de todo lo anterior, se le requiere que personalice su enseñanza para atender la diversidad cultural de las aulas y las diferencias en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

La Comisión Europea ha aportado una aproximación analítica a las "competencias clave" del profesorado del siglo XXI cuya consideración evidencia, a primera vista, la complejidad de la función docente y pone de manifiesto, de un modo tácito, sus dificultades intrínsecas. El cuadro 2.2 resume lo esencial del documento europeo que organiza su reflexión agrupando las referidas competencias en tres grandes categorías: *trabajar con los otros, trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías,* y *trabajar con y en la sociedad.*

### Trabajar con los otros

Bajo la categoría *"trabajar con los otros"* se incluye la capacidad del docente para comprometerse con una profesión que asume los valores de la inclusión social y procura el desarrollo óptimo del potencial de cada alumno. Para ello, necesita no sólo disponer de un buen conocimiento de las claves del desarrollo evolutivo del niño y del adolescente sino demostrar, además, autoconfianza a la hora de comprometerse con los otros. Necesita también ser capaz de trabajar con los alumnos para promover en cada uno de ellos su condición de miembros activos de la sociedad. Además, ha de actuar de tal manera que se incremente la inteligencia colectiva tanto de los alumnos como de los componentes de la profesión; en este caso, cooperando con los colegas, beneficiando a otros miembros de la profesión y, recíprocamente, aprendiendo de los otros y mejorando su práctica docente.

### Trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías

*"Trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías"* significa para la Comisión que el profesor sea capaz de trabajar con un amplio repertorio de modalidades de conocimiento; de acceder al conocimiento disponible, analizarlo, validarlo, profundizar en él y transmitirlo, haciendo un uso eficaz de la tecnología cuando sea conveniente. Además, ha de disponer de la competencia pedagógica necesaria para concebir y gestionar entornos efectivos de aprendizaje, así como preservar la libertad intelectual necesaria para efectuar, en cada caso, las elecciones más adecuadas en cuanto a la orientación de sus enseñanzas.

Ha de poseer, asimismo, seguridad en el uso de las TIC para que sea capaz de integrarlas, de un modo efectivo, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; el profesor debe ser capaz también de guiar y apoyar a los alumnos en el uso de las redes para la búsqueda de información relevante y su ulterior elaboración.

Una de las competencias ineludibles del profesor que la Comisión Europea incluye en esta segunda categoría es la de poseer un buen conocimiento y una sólida comprensión de su materia. Sus habilidades tanto teóricas como prácticas han de permitirle reflexionar sobre su práctica profesional, aprender de su propia experiencia y contrastar sus estrategias de enseñanza con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

**Trabajar con y en la sociedad**

Finalmente, en el grupo de competencias *"Trabajar con y en la sociedad"* se incluye la capacidad de preparar a los alumnos para ser ciudadanos responsables de la Unión Europea, su disponibilidad para promover la movilidad y la cooperación en el ámbito europeo y para animar el respeto y la comprensión hacia otras culturas; y, en el contexto frecuentemente heterogéneo del aula, identificar aquellos valores comunes. Los profesores han de comprender también los factores que crean cohesión y exclusión social y ser conscientes de las dimensiones éticas de la sociedad del conocimiento. Además, han de ser capaces de trabajar de un modo efectivo con la comunidad local y con los diferentes sectores implicados en la educación. Por otra parte, su experiencia y su conocimiento experto deberán contribuir al establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad.

| | |
|---|---|
| **Trabajar con los otros** | ✔ Disponer de valores de inclusión social y capacidad de desarrollo del potencial de cada alumno.<br>✔ Poseer conocimientos sobre la evolución de la persona y confianza en sí mismo al relacionarse con otros.<br>✔ Trabajar con los alumnos como personas y apoyarles en su desarrollo como miembros activos de la sociedad.<br>✔ Incrementar la inteligencia colectiva de los alumnos y colaborar con los colegas para mejorar su propia práctica docente. |
| **Trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías** | ✔ Acceder, analizar, comprobar, reflexionar y transmitir el conocimiento usando las tecnologías.<br>✔ Trabajar con diferentes formas de conocimiento.<br>✔ Elaborar y gestionar entornos de aprendizaje con libertad intelectual para emplearlos al servicio de la educación.<br>✔ Aprender de su propia experiencia y dominar una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje.<br>✔ Preparar al alumnado para ser ciudadanos europeos responsables. |
| **Trabajar con y en la sociedad** | ✔ Promover en los alumnos un equilibrio entre el respeto a la diversidad y la preservación de valores comunes.<br>✔ Comprender los factores de exclusión y de cohesión social y los principios éticos de la sociedad del conocimiento.<br>✔ Trabajar eficazmente con la comunidad local y con los diferentes actores de la educación. |

Cuadro 2.2. *Las competencias clave del profesorado del siglo XXI.*

*Fuente: Elaboración propia, a partir del documento "Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications". European Commission. Directorate-General for Education and Culture.*

Junto con la indudable pertinencia de esta colección de competencias clave, el texto de la Comisión pone de manifiesto, de una forma implícita pero evidente, su nivel de dificultad. El abanico de competencias exigible al profesorado del siglo XXI no es, en modo alguno, un elenco de conocimientos y de habilidades que se adquiera de forma espontánea por los profesionales. Por ello, se requiere un proceso concienzudo de reflexión en los ámbitos de decisión, la posterior elaboración atinada de un conjunto coherente de políticas públicas centradas en el profesorado que fortalezca la profesión docente, en cuanto a tal profesión; y, finalmente, una gestión inteligente y eficaz del proceso de aplicación.

Cuando se toman en consideración los argumentos desarrollados a lo largo del presente capítulo, tanto por la dificultad de la tarea en el plano conceptual, como por la diversidad de intereses y de actores que se dan cita en torno a ese grupo de políticas, como por la magnitud de su impacto sobre los resultados de los alumnos y sobre la mejora escolar, se concluye que acertar en este ámbito constituye, con toda probabilidad en los países desarrollados, el desafío crucial por excelencia para la educación del siglo XXI.

Más allá de la calidad —precaria en nuestro país— del enfoque de las políticas educativas basadas en el profesorado, a la que nos referiremos más adelante, lo cierto es que, en España, se añade a lo anterior una exigencia de carácter demográfico francamente preocupante. Así, cuando se analizan las características de las pirámides de edad del profesorado español en los niveles escolares[11] se advierte que en la próxima década entre una tercera y una cuarta parte de ese profesorado será renovado por efecto, pura y simplemente, de su jubilación.

Estamos, pues, ante la perentoria necesidad de sustituir el caudal de conocimiento experto asociado a una experiencia dilatada, por el de un profesorado joven que ha de ser, por tanto, bien seleccionado, bien formado y bien entrenado en su proceso de incorporación a la profesión docente.

Pero, dado que estamos ante uno de esos pocos "factores vitales", ante una variable crítica de la calidad del sistema educativo, los efectos de un error grueso en este proceso inexorable de renovación del cuerpo docente no podrán ser compensados incrementando el acierto en otro tipo de políticas, tal y como nos advierten los razonamientos derivados del principio de Pareto.

---

[1] Véase: HATTIE, J. (2003). "Teachers Make a Difference: What is the research evidence?" *Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality.* October 2003. pp 1-17. HATTIE, J. (2005)." What is the nature of evidence that makes a difference to learning?" Research Conferences 2005. Using data to support learning. *Australian Council for Educational Research Year 2005*. pp. 11-21. Y véase también: HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement.* Routledge. Nueva York.

[2] Véase LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012c). "La escuela que necesitamos también en España". Prólogo de *La escuela que necesitamos.* E.D. HIRSCH (2012). Encuentro. Madrid. Y véase también WANG, M. C., HAERTEL, G. D. & WALBERG, H. J. (1993). "Toward a Knowledge Base for School Learning". *Review of Educational Research,* vol. 63, n° 3, pp. 249-294.

[3] OCDE (2005). *Teachers Matter. Attractting, Developping and Retainning Effective Teachers.* OCDE. Paris.

[4] McKINSEY & COMPANY (2007). *How the world´s best-performing school systems come out on top.* <**www.mckinsey.com/clientservice/.../pdf/Worlds_School_systems_final.pdf** >

[5] SANDERS, W. y RIVERS, J. (1996). "Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement". *Research Progress Report.* University of Tennessee. Value-Added Research and

Assessment Center Knoxville. Tennessee.

[6] McKINSEY & COMPANY (2007). *Ibid.*

[7] UNESCO (2004). *Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005.* París.

[8] López Rupérez, F. (2009). “La educación secundaria en España”. *Investigación y ciencia,* Agosto, págs. 82-89.

[9] McKINSEY & COMPANY (2010). *“How the world’s most improved school keep setting better”.* <**www.mckinsey.com**>

[10] OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world.* OECD. París.

[11] CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). *Ibid*

Capítulo 3

# Las políticas centradas en el profesorado en las agendas de los organismos internacionales

La importancia de la calidad del profesorado en la mejora de la calidad de los sistemas educativos ha sido ratificada por instituciones internacionales, y generado un movimiento que ha alcanzado ya una dimensión planetaria. Arranca de una forma franca en la primera década del siglo XXI y se apoya —como suele suceder en esa clase de entornos — en la consolidación previa de los resultados obtenidos, en décadas anteriores, desde el mundo académico, básicamente el anglosajón.

Pero, además, se ha producido una cierta migración hacia la educación de problemáticas, de reflexiones y de soluciones que proceden, sin lugar a dudas, del ámbito organizacional.

Dicho posicionamiento a favor de las políticas centradas en el profesorado se ha ido consolidando progresivamente en la década siguiente y ha ocupado las agendas de la práctica totalidad de los organismos internacionales con responsabilidades o intereses en materia de educación y formación. Su carácter multilateral, o intergubernamental, ha producido una influencia descendente hacia los gobiernos de los países miembros, de modo que en el momento presente se trata de una preocupación ampliamente compartida, sobre todo en la zona geográfica correspondiente a los países desarrollados.

## LA OCDE TOMA LA DELANTERA

A lo largo de las últimas décadas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha tomado la delantera en materia de análisis de políticas educativas, en relación con otros organismos multilaterales como UNESCO o la propia Comisión Europea. Se trata de un organismo que, en el ámbito educativo, es visto por unos como afectado por un sesgo socialdemócrata, y por otros como víctima de una orientación neoliberal; lo cual puede ser interpretado, después de todo, como un exponente de equilibrio. En todo caso, hay que reconocerle una tradición de espíritu crítico, de respeto por los hechos y de búsqueda de evidencias sobre las cuales apoyar sus análisis y sus recomendaciones.

Al poco de comenzar el siglo XXI (2002), la OCDE, siguiendo la metodología que le es propia, inicia un importante proyecto sobre políticas centradas en el profesorado cuyos

principales resultados verían la luz en 2005[1] con la publicación titulada *"Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers"* (El profesorado importa. Atraer, formar y retener profesores de calidad).

Aun cuando era un hecho cierto que, en relación con el profesorado, no todos los países estaban en la misma posición, la OCDE identificó algunas de las preocupaciones comunes que constituyen otro de los elementos explicativos de la preparación del citado informe. De entre ellas cabe destacar las siguientes:

- El problema del atractivo de la enseñanza en tanto que profesión.
- La cuestión del desarrollo de los conocimientos y de las competencias de los docentes.
- El acierto en el reclutamiento, la selección y el empleo del profesorado.
- Cómo retener en la enseñanza a los docentes de calidad.
- El riesgo de producirse, en el largo plazo, un declive considerable de la profesión docente.

Ante tales preocupaciones compartidas, se destilan de este informe algunas recomendaciones políticas que se resumen en la tabla 3.1 y que constituyen la visión, hasta ese momento más completa, de los problemas relacionados no sólo con la cantidad de docentes —con respecto a lo cual ya había antecedentes[2]— sino también con su calidad, tanto presente como futura.

| Objetivo político | Relativas a la profesión docente en su conjunto | Dirigidas a ciertas categorías de docentes o de centros escolares |
|---|---|---|
| *Hacer de la enseñanza una opción profesional atractiva* | •Mejorar la imagen y el estatuto de la profesión.<br>•Hacer la profesión más competitiva en materia de remuneración.<br>•Mejorar las condiciones laborales.<br>•Sacar partido de una oferta pletórica de docentes. | •Ampliar el vivero de potenciales docentes.<br>•Flexibilizar los mecanismos de recompensa.<br>•Mejorar las condiciones de entrada para los nuevos docentes.<br>•Repensar el equilibrio entre las tasas de acceso y el salario medio de los docentes. |
| *Desarrollar los conocimientos y las competencias docentes* | •Desarrollar perfiles de la profesión docente.<br>•Considerar el perfeccionamiento del profesorado como un continuo.<br>•Hacer la formación inicial más flexible y reactiva.<br>•Homologar los programas de formación.<br>•Integrar el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente. | •Mejorar la selección de los candidatos a la formación inicial.<br>•Multiplicar las experiencias prácticas sobre el terreno.<br>•Certificar a los nuevos docentes.<br>•Reforzar los programas de inserción en la profesión. |
| *Reclutamiento, selección y empleo de los docentes* | •Recurrir a sistemas de empleo más flexibles.<br>•Confiar a las escuelas más responsabilidades en materia de gestión de recursos humanos.<br>•Satisfacer las necesidades de reclutamiento a corto plazo.<br>•Mejorar la circulación de información y el seguimiento del mercado de trabajo de los docentes. | •Diversificar los criterios de selección de los docentes.<br>•Hacer obligatorio un periodo de prueba.<br>•Favorecer una mayor movilidad de los docentes. |
| *Retener a los docentes de calidad en los centros escolares* | •Evaluar y recompensar la enseñanza de calidad.<br>•Asegurar mayores posibilidades para la promoción y diversificación de las carreras profesionales.<br>•Mejorar la dirección y el clima escolar.<br>•Mejorar las condiciones de trabajo. | •Actuar frente a aquellos docentes ineficaces.<br>•Asegurar un mayor apoyo a los docentes principiantes.<br>•Flexibilizar los horarios y las condiciones de trabajo. |
| *Elaborar y aplicar una política sobre el profesorado* | •Implicar al cuerpo docente en la elaboración de las políticas y en su aplicación.<br>•Crear comunidades educativas profesionales.<br>•Mejorar la base de conocimientos utilizada para la elaboración de las políticas sobre el profesorado. | |

Tabla 3.1. *Implicaciones políticas en materia de profesorado según la OCDE.*

*Fuente: Traducción propia a partir de OECD (2005).*

La citada tabla 3.1 organiza las iniciativas políticas en dos niveles: el primero hace referencia a la profesión docente en su conjunto; el segundo se orienta a atraer y retener algunas categorías de docentes o a promover el trabajo del profesorado en ciertos tipos peculiares de centros escolares.

El siguiente hito relevante de la OCDE en materia de profesorado se materializa cuatro años después, con la publicación del Informe TALIS 2008 *(Teaching and Learning International Survey)*[3]. Con ocasión del estudio anterior, se puso de manifiesto la falta de datos, en el plano internacional, que ayudasen a los países a desarrollar sus políticas para hacer la profesión docente más atractiva y de mejor calidad.

Con la intención de cubrir ese déficit, TALIS[4] se propone aportar periódicamente a los países participantes información relevante obtenida mediante cuestionarios —desde una perspectiva comparada— sobre diferentes aspectos relativos a la profesión docente, tales como desarrollo profesional, creencias, actitudes y prácticas del profesorado, evaluación docente y correspondientes retornos, así como liderazgo. Esta primera edición de TALIS se centró en los profesores de la educación secundaria inferior y participaron en el estudio 23 países, entre ellos España.

La explotación de la base de datos de TALIS 2008 ha dado lugar a nuevos informes y a nuevas evidencias[5]; y el cruce con la base de datos de PISA, previsto para las posteriores ediciones, irá facilitando a los países una información cada vez más útil sobre la que apoyar el diseño de sus políticas en materia de profesorado.

Un año después, la OCDE publica otro amplio informe con el título *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*[6] que es consecuencia del Acuerdo que el Gobierno de México y la organización firmaron en 2008 con el propósito de “mejorar la calidad de la educación de las escuelas en México”, una de cuyas cláusulas aludía explícitamente al “desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y los maestros y para vincular los resultados con los incentivos para procesos de mejora”. El trabajo fue dirigido por un Consejo Consultivo compuesto por los principales expertos internacionales en este campo.

Esta creciente presencia de la cuestión del profesorado en la agenda educativa de OCDE se ha visto acentuada mediante la organización, con una periodicidad anual, de una “Cumbre internacional sobre la profesión docente” con la publicación del correspondiente *Background Report.* Dicha iniciativa arranca en el año 2011 bajo el lema “Construir una profesión docente de alta calidad”[7], y ha proseguido en 2012 y en 2013 con los lemas “Preparar profesores y formar líderes escolares para el siglo XXI”[8] y “Profesores para el siglo XXI. Usar la evaluación para mejorar la enseñanza”[9],

respectivamente.

En todas estas ediciones se pretende, desde una visión global, incidir en aspectos esenciales de la profesión y aprender de las lecciones y de las experiencias valiosas que se están produciendo alrededor del planeta. Realmente, estas iniciativas se inspiran en las problemáticas que fueron analizadas en el informe de 2005, pero procuran mantener la atención de los gobiernos sobre la importancia que siguen teniendo las políticas basadas en el profesorado, toda vez que distintos países —como es el caso de España— no han emprendido en esos ocho años ni una sola reforma en este ámbito.

Así, el informe de 2011 centra la atención en un repertorio fundamental de políticas, tales como la selección y la formación inicial de los docentes, la formación continua, el apoyo, la carrera profesional y las condiciones laborales; la evaluación del profesorado y las recompensas, y la implicación del profesorado en las reformas.

El informe de 2012 aborda la cuestión del liderazgo escolar y vuelve sobre la problemática de la formación continua, el apoyo, las condiciones laborales y la carrera profesional; pero abre a la reflexión el problema del equilibrio entre oferta y demanda a la hora de preparar a los jóvenes para la profesión docente.

El Informe de 2013 se centra, de un modo monográfico, en la problemática —tan importante como delicada— de la evaluación del profesorado y aborda temas tales como: estándares y gobierno de la evaluación, procedimientos y competencias para la evaluación docente o utilización de los resultados para efectuar dicha evaluación.

A pesar del liderazgo indudable de la OCDE, la impresión de quien esto escribe es que su labor en materia de políticas sobre profesorado se ha visto estimulada por las iniciativas al respecto desarrolladas por una organización relativamente modesta —cuando menos en materia educativa— como es la consultora multinacional McKinsey & Company y por su impacto internacional, cuyas aportaciones más relevantes en este ámbito concreto se describen a continuación.

## LOS INFORMES McKINSEY: UNA APUESTA POR LA EDUCACIÓN

En el año 2007, la compañía multinacional McKinsey & Company, con una amplia experiencia internacional de consultoría en múltiples sectores de la industria, los servicios, las finanzas y la tecnología, irrumpe en el ámbito educativo con el informe “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor rendimiento del mundo para estar arriba”[10] *(How the world’s best-performing schools come out on top).*

Con el fin de averiguar las claves de ese éxito, el estudio analizó veinticinco sistemas educativos de todo el mundo, incluidos diez de los sistemas con mejor desempeño. Identificó qué tenían en común estos sistemas con un elevado rendimiento y cuáles eran los instrumentos que empleaban para lograrlo. Dos de sus tres conclusiones mayores concernían al profesorado:

- Conseguir las personas más aptas para ejercer la docencia.
- Promover su desarrollo hasta convertirlas en profesores eficaces.

Es en el citado informe donde se incluye la siguiente frase —procedente de un funcionario del Gobierno de Corea del Sur entrevistado en el curso de la investigación— que, desde entonces, ha hecho fortuna en el mundo educativo: «La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de su profesorado».

Un análisis —no exhaustivo pero sí significativo— de la evidencia disponible les lleva a centrar su atención en la calidad del profesorado como factor explicativo fundamental, y sobre la base de los sistemas estudiados concluyen que las políticas clave tienen un fuerte impacto, independientemente del contexto cultural en que se apliquen.

En relación con el modo de conseguir las personas más aptas para la enseñanza, el Informe McKinsey 2007 efectúa dos observaciones del máximo interés. En primer lugar, en los sistemas educativos con más alto desempeño se considera que para que una persona pueda convertirse en un docente de calidad deberá poseer un conjunto de características susceptibles de identificación antes de ejercer la profesión: un alto nivel general de lengua y aritmética, un buen conocimiento de su materia, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender y la motivación para enseñar. Con lo que se concluye que en esos sistemas "(…) los procedimientos de selección están diseñados para evaluar estas habilidades y atributos y elegir a aquellos candidatos que los posean".

En segundo lugar, apoyándose en el informe de la OCDE de 2005 antes citado y en sus propias evidencias, describe las dos opciones que se les presentan a los sistemas educativos en cuanto al orden de la secuencia selección-formación:

- Opción 1: Se selecciona a los candidatos a profesor *antes* de que se dé comienzo a su capacitación docente y se limitan los cupos del programa de capacitación a los seleccionados.
- Opción 2: Se deja el proceso de selección para *después* de que los candidatos docentes se hayan graduado como profesores; y, luego, se selecciona a los mejores candidatos para ejercer la docencia.

De acuerdo con dicho Informe «mientras que casi todos los sistemas educativos del mundo utilizan el segundo modelo, la mayoría de los sistemas con alto desempeño han optado por variantes del primero».

Pero, además, el estudio analiza otros factores para lograr incorporar a los mejores a la enseñanza, tales como los salarios o el estatus que se le asigna a la profesión docente en los diferentes sistemas analizados y concluye con la siguiente aseveración:

> «Los sistema educativos, de Seúl a Chicago, de Londres a Nueva Zelanda y de Helsinki a Singapur, demuestran que convertir la docencia en la opción de carrera preferida depende menos del nivel de los salarios, o de la 'cultura', que de un pequeño conjunto de elecciones políticas simples aunque fundamentales:

implementar sólidos procesos de selección y de capacitación docente, pagar buenos sueldos iniciales y gestionar cuidadosamente el estatus de la profesión».

En cuanto a la manera de lograr que, una vez dentro del sistema escolar, las personas se desarrollen hasta convertirse en profesores eficaces y de calidad, el informe señala cuatro enfoques distintos que han probado ser efectivos en distintos sistemas de alto rendimiento:

a) *Generación de habilidades prácticas durante el proceso de formación inicial.* Muchos de los sistemas con alto desempeño y que han experimentado notables mejoras han trasladado a los centros escolares la fase de formación inicial del profesorado.

b) *Incorporación de formadores a las escuelas para dar apoyo a los docentes.* Todos los sistemas exitosos analizados reconocen que si lo que se busca son docentes de calidad, es necesario contar con buenos docentes que los capaciten, lo que requiere una formación específica individualizada en el aula. Según el informe, docentes expertos son enviados a las aulas para observar y proporcionar entrenamiento persona a persona, a fin de ofrecer retroalimentación, configurar una mejor instrucción y ayudar a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica.

c) *Selección y desarrollo de líderes de instrucción efectivos.* Algunos de los mejores sistemas educativos analizados se han asegurado de que sus líderes educativos sean también "líderes instruccionales" o pedagógicos y han puesto en práctica mecanismos para seleccionar a los mejores docentes como directores. Luego los capacitan para convertirse en líderes de instrucción que dedicarán buena parte de su tiempo a entrenar y aconsejar a los docentes.

d) *Facilitación del aprendizaje mutuo.* El informe señala que algunos de los mejores sistemas analizados han hallado procedimientos para que los docentes aprendan de sus colegas. Los docentes suelen trabajar solos en la mayoría de las escuelas. En algunos de los principales sistemas educativos, los docentes trabajan juntos, planifican sus clases en grupo, observan las clases de sus colegas y se ayudan entre sí para mejorar. Estos sistemas crean una cultura en sus escuelas donde la planificación colaborativa, la reflexión sobre la práctica y la formación entre iguales son la norma y constituyen una característica permanente de la vida escolar.

El Informe concluye que todos los sistemas educativos de alto rendimiento «tienen su punto de partida en una buena comprensión de lo que hace falta para mejorar la calidad de la instrucción de un docente, y luego desarrollan los mecanismos necesarios para generar esas condiciones para todos los docentes».

Aun cuando, desde entonces, la agenda de McKinsey se ha enriquecido con otros muchos informes sobre educación[11], merece la pena resumir aquí los resultados de un segundo estudio centrado, asimismo, en la profesión docente.

En septiembre de 2010 McKinsey & Company publican un nuevo informe bajo el título “Cerrar la brecha del talento: Atraer al tercio superior de los graduados a la carrera docente y retenerlos en ella” *(Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to careers in teaching).* El estudio se apoya en un trabajo de campo realizado sobre 900 estudiantes estadounidenses de College del tercio superior —en materia de calificaciones— y sobre 525 profesores en ejercicio con similares antecedentes académicos. La mayoría de los estudiantes universitarios encuestados consideraba la profesión docente como poco atractiva, en términos de calidad del personal, de crecimiento profesional y de compensaciones.

Al comparar las políticas de los Estados Unidos con la de un grupo de países con sistemas educativos de alto desempeño —Finlandia, Singapur y Corea del Sur—, el informe destaca que «(…) estos sistemas reclutan el 100% de sus cuerpos docentes del tercio superior de cada cohorte académica y, asimismo, los filtran de conformidad con otras importantes cualidades personales. En los Estados Unidos, por el contrario, sólo el 23% de los nuevos profesores proceden de ese tercio superior y únicamente el 14 % lo son en escuelas de bajo nivel socioeconómico, que encuentran especialmente difícil atraer y retener profesores con talento». Y más adelante añade: «(…) los tres países examinados utilizan un proceso riguroso de selección y formación de su profesorado más parecido a los procesos de formación de los médicos residentes, que a la típica *American School of Education».* Todo ello introduce una amplia y destacable diferencia tanto en el enfoque como en los resultados.

Este segundo informe de McKinsey, centrado en la mejora de la educación estadounidense a través de la mejora de la calidad de su profesorado, concluye con la siguiente reflexión del máximo interés para los propósitos y el enfoque de la presente obra:

> «Ninguna reforma aislada puede servirnos como una “bala de plata”. No obstante, los extraordinarios éxitos obtenidos por los sistemas educativos más eficaces sugieren que la ’estrategia del tercio superior’ merece un estudio serio como parte de un enfoque comprehensivo de gestión del capital humano para el sistema educativo estadounidense».

## LA UNIÓN EUROPEA ASUME LOS AVANCES

Quizás por su mayor lentitud, derivada de los requerimientos que comporta el proceso de construcción de decisiones políticas; quizás por el hecho de que la mayor parte de los países miembros de la Unión Europea lo son también de la OCDE; quizás por diferencias en el capital intelectual que son capaces de movilizar cada una de estas instituciones, lo cierto es que, con bastante frecuencia, la Unión Europea asume los avances previamente logrados por la OCDE, en materia de definición y fundamentación de políticas educativas, y comienza a destacarlos entre sus preocupaciones, a reelaborarlos y a reflejarlos en las orientaciones que traslada la Comisión al Consejo o al Parlamento para

preparar sus acuerdos al más alto nivel político.

Éste es también el caso de las políticas relativas al profesorado. Ello no significa que la Comisión Europea y el Consejo no se hayan referido con anterioridad a la cuestión del profesorado en sus textos y en sus acuerdos, pero su énfasis se ha visto incrementado a partir del momento en que la OCDE centró notablemente la atención sobre este tipo de políticas. Así, en las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000[12] —donde arranca la conocida estrategia europea integrada para la primera década del siglo XXI— se insta a los Estados miembros a eliminar las barreras para la movilidad de los profesores y, de este modo, atraer a los de altas cualificaciones; pero la atención se centra, sobre todo, en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Dos años después, y con ocasión de la definición del correspondiente programa de trabajo "Educación y formación 2010", aprobado en el Consejo de Barcelona, su objetivo 1.1 se centró en la mejora de la educación y la formación de profesores y formadores, destacándose la importancia de "atraer a la enseñanza y de conservar en dicha profesión a personas bien cualificadas y motivadas, determinar las cualificaciones que deben poseer los profesores para responder a la evolución de las necesidades de la sociedad, crear las condiciones necesarias para apoyar al profesorado a lo largo de su formación inicial y permanente, y atraer a la profesión docente a personas con experiencia profesional en otros sectores"[13].

La cuestión de las competencias y de las cualificaciones del profesorado atrajo pronto la atención preferente de la Comisión, lo que se tradujo en el documento analítico que se ha descrito en el capítulo 2. Aun cuando en resoluciones del Consejo de la Unión Europea y en informes conjuntos del Consejo y del Parlamento se siguió insistiendo en el papel de la formación del profesorado, fue en 2008 cuando la problemática de la formación inicial de los docentes y de su formación continua, o permanente, se definió como tema prioritario para el periodo 2009-2010[14].

Otros muchos documentos oficiales de la Unión revelan la preocupación creciente de la Comisión y del Consejo Europeos por las políticas centradas en el profesorado[15], pero quizás el punto clave que consolida esa preocupación institucional, y que a su vez la acelera, sea su inclusión en el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Dentro de su objetivo estratégico n° 2, Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, se incluye: "garantizar una docencia de alta calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera". Esta formulación ofrece una visión sintética pero completa de los principales desafíos en materia docente y los sitúa en una posición preminente[16].

## LA UNESCO SE SUMA AL MOVIMIENTO

Durante bastante tiempo, diferentes informes e iniciativas de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se han referido, de uno u otro modo, al profesorado pero, por lo general, desde una óptica muy limitada. Quizás ello sea, en parte, debido al carácter de la organización en tanto que instrumento internacional de diálogo y de cooperación norte-sur y a la enorme diversidad de contextos que, en materia de enseñanza, se dan cita en sus 193 países miembros.

Así, por ejemplo, desde 1966 viene operando un Comité Conjunto OIT-UNESCO que periódicamente elabora recomendaciones concernientes al estatus del profesorado, pero que han estado más centradas en las cuestiones relativas a las condiciones laborales de los docentes y al diálogo social que en los enfoques propiamente referidos a la enseñanza como profesión. Sin embargo, en 2009 el informe correspondiente a la décima sesión de este Comité conjunto abre un portillo a la consideración de esta problemática al efectuar recomendaciones sobre la formación inicial y continua del profesorado y sobre cuestiones relativas a la carrera profesional alineadas con ese enfoque internacional[17].

No obstante, ya en 2004 y con ocasión de su Informe 2005 de seguimiento de la iniciativa mundial *Education for All,* pilotada por UNESCO, bajo el lema "El imperativo de la calidad", se dirigen los análisis hacia la calidad de la educación y sus factores fundamentales[18]. Aun cuando dicho informe de referencia centra mucho más la atención en las exigencias de una enseñanza y un aprendizaje de calidad, cuyo objeto principal son los alumnos, se alude a la calidad del profesorado como factor decisivo de la calidad de la enseñanza, y se fundamenta en algunas de las evidencias empíricas entonces disponibles. A un tiempo, se advierte sobre los bajos estándares de formación de los maestros que apuntan en el sentido de que su formación inicial podría estar siendo poco efectiva.

Desde entonces, la cuestión del profesorado se ha abierto camino como objeto de atención prioritaria del Sector Educación de la organización. Así, UNESCO ha definido una estrategia específica sobre el profesorado y se ha establecido el periodo 2012/15 como ámbito temporal para su desarrollo y aplicación. Aun cuando su planteamiento es de alcance mundial, la estrategia se orienta de forma prioritaria hacia la situación de aquellos países que más necesitan mejorar para la consecución de los objetivos de la iniciativa *Educación Para Todos* (EPT). Como señala al respecto la organización:

> "La estrategia de la UNESCO relativa al profesorado se propone hacer frente a las cambiantes necesidades de la educación en el mundo entero. Para alcanzar la educación de calidad es necesario contar con docentes de calidad. A este fin, es preciso abordar de manera eficaz los factores que contribuyen a la capacitación de los profesores"[19].

Así, en la definición de los ámbitos prioritarios de actuación, y como corresponde a las limitaciones propias de su atención preferente a los países más retrasados, en cuanto al logro de una educación de calidad para todos, se centra la atención, principalmente, en tres ejes estratégicos: la formación inicial y continua de los docentes, la mejora de las prácticas de enseñanza y de las correspondientes políticas educativas, y la investigación y

el conocimiento en torno a la pedagogía más eficaz.

La reciente publicación de la edición 2013/14 del "Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo"[20] se ha centrado en el desarrollo del lema "Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos". Ya en su sinopsis de avance destacaba que "entre las políticas y estrategias de todo el mundo que prueban la capacidad que tiene la educación de promover un desarrollo que beneficie a todos por igual, se prestará especial atención a la mejora de la calidad de la educación por diversos medios, entre ellos la reforma de la formación, la distribución y la motivación de los docentes"[21].

Este informe internacional de referencia titula su Parte 3 del modo siguiente "Prestar apoyo a los docentes para acabar con la crisis del aprendizaje", y formula cuatro estrategias básicas:

—Estrategia 1. *Atraer a los mejores docentes.*

—Estrategia 2. *Mejorar la formación de los docentes para que todos los niños puedan aprender.*

—Estrategia 3. *Disponer de docentes donde más se necesitan.*

—Estrategia 4. *Ofrecer los incentivos apropiados para conservar a los mejores docentes.*

Llama la atención que, para los países de menor nivel de desarrollo, la UNESCO haga recomendaciones que se aproximan mucho a las que una década antes formulara la OCDE para los países más desarrollados.

## EL BANCO MUNDIAL SE CENTRA EN EL APOYO A LAS POLÍTICAS

El alineamiento del Banco Mundial con esa orientación internacionalmente compartida, en cuanto a la importancia decisiva de las políticas centradas en el profesorado para la mejora de la educación, se manifiesta, por ejemplo, en la definición de su estrategia 2020. Publicada en 2011 bajo el lema "Aprendizaje para Todos.

Invertir en el conocimiento y las competencias de la gente para promover el desarrollo"[22], reitera enfoques próximos a los de UNESCO, en relación con el papel de la calidad de la formación del profesorado y sobre su impacto sobre la mejora cualitativa de los sistemas de educación y formación.

No obstante lo anterior, merece la pena destacar su iniciativa SABER *(**S**ystems **A**pproach for **B**etter **E**ducation **R**esults)* destinada a producir información y conocimiento sobre políticas y sobre instituciones con el propósito de ayudar a los países de un modo sistemático a fortalecer sus sistemas educativos[23]. Como aclara dicho organismo internacional:

"(…) SABER evalúa la calidad de las políticas educativas a partir de evidencias

basadas en estándares globales, empleando instrumentos de diagnóstico y datos detallados sobre políticas, recogidos *ex profeso* para esta iniciativa. Los informes nacionales de SABER proporcionan a todas las partes implicadas —desde los administradores, los docentes, y los padres hasta las instancias de decisión y el mundo empresarial— útiles referencias sobre los resultados educativos, pues muestran con un simple golpe de vista en qué medida las políticas educativas de sus países están orientadas a promover el Aprendizaje para Todos".

En este marco, SABER dedica una atención especial a las políticas sobre profesorado, tanto en países desarrollados como de otros en vías de desarrollo, asumiendo explícitamente que la eficacia de los docentes es el predictor más importante de los aprendizajes de los alumnos. Centra su mirada sobre las siguientes ocho áreas clave:

1. Establecer expectativas claras para los docentes.
2. Atraer a la enseñanza a los mejores.
3. Preparar al profesorado mediante una formación adecuada y una experiencia útil.
4. Confrontar las competencias de los profesores con las necesidades de los alumnos.
5. Guiar a los docentes mediante directores sólidos.
6. Efectuar un seguimiento de las enseñanzas y de los aprendizajes.
7. Apoyar a los profesores para mejorar la instrucción.
8. Motivar a los docentes para rendir.

Esta selección de áreas en materia de políticas centradas en el profesorado, que son consideradas como clave por el Banco Mundial, reflejan con bastante claridad ese alineamiento internacional más arriba referido.

Por otra parte, *SABER-Teachers*[24] permite ubicar a cada uno de los países analizados y para cada una de las políticas clave antes descritas en una escala formada por cuatro categorías de intensidad creciente: latente, emergente, establecida, avanzada. Ello facilita un diagnóstico rápido de la situación actual de cada país en materia de políticas relativas al profesorado así como de su recorrido futuro de mejora.

## LA OEI ENTRA EN ESCENA

Como no podría ser de otro modo, la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ha asumido también esa orientación internacional y la ha incorporado, sin ambigüedad, a sus reflexiones, a sus documentos y a sus propuestas.

Así, en el marco de su proyecto mayor: "Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios"[25], que fue aprobado en el Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en 2010 en Buenos Aires (Argentina), sitúa entre sus metas generales la "Meta general Octava: Fortalecer la profesión docente". De

acuerdo con el enfoque del documento define dos metas específicas; y, a imagen y semejanza de la Unión Europea y de su Estrategia de Lisboa, explicita sus correspondientes indicadores y niveles de logro.

La primera de las metas específicas consiste en “Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria”, cuyo primer indicador es el “porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación de su calidad” y cuyo nivel de logro se define de modo que dicho indicador se sitúe “en 2015 al menos, entre el 20% y el 50% de las titulaciones de formación inicial, y entre el 50% y el 100% en 2021”. El segundo indicador de esta primera meta específica es “el porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, nivel 3), y el porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica”; y su correspondiente nivel de logro se establece en ”conseguir que al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesorado estén acreditados en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021”.

La segunda de las metas, consiste en “favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente”. Se elige como indicador el “Porcentaje de escuelas y de docentes que participa en programas de formación continua y de innovación educativa” y se define el nivel de logro para este indicador en los términos siguientes: “En 2015, al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35% lo hace en 2021”.

Cabe subrayar que esta orientación de la OEI en materia de políticas centradas en el profesorado, por un lado, se limita únicamente al ámbito de la formación, a modo de un mínimo común denominador, inducido probablemente por la diversidad de contextos socioeconómicos y político-ideológicos de los diferentes países miembros; pero, por otro, precisa mucho más los compromisos comunes sobre ellas.

Con ocasión de la celebración de la XXIII Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en septiembre de 2013 en Panamá junto con la correspondiente Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) de la OEI elaboró su Informe 2013 “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica” que se centra en esta ocasión en el “Desarrollo profesional docente y calidad de la enseñanza”[26] y que supone, de hecho, un informe de seguimiento de las metas específicas, enriquecido con la descripción de buenas prácticas de algunos de los países miembros.

No obstante, en él se abre modestamente la perspectiva para incluir como novedad, no contenida en la formulación de la Meta general octava, lo relativo al acceso a la docencia y a la evaluación de los docentes vinculándose ésta a la mejora profesional y de la educación.

En esta misma línea de ampliación de la perspectiva, en Panamá se discutió sobre el

"Proyecto de Desarrollo Profesional del Docente"[27]. Aun cuando no se llegara a acuerdos formales al respecto, en dicho proyecto, se formulan cinco propuestas de líneas de acción:

1. Apoyo al proceso de acreditación de las universidades e institutos de Formación.
2. Programa de movilidad del profesorado no universitario, de los responsables y profesores de los programas de formación inicial y de los alumnos en prácticas en cursos de formación inicial del profesorado.
3. Oferta de cursos de formación del Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU).
4. Modelos y experiencias para el desarrollo profesional docente: formación inicial, acceso, evaluación y formación permanente.
5. Apoyo y supervisión de los profesores noveles.

Como puede adivinarse a través de sus líneas de acción, este proyecto refleja la misma apertura hacia enfoques más amplios, advertida ya en el Informe 2013 de "Miradas", junto con lo que puede entenderse como instrumentos para favorecerlos inspirados en los avances de otros organismos multilaterales de los países más desarrollados.

---

[1] OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* OECD. Paris.

[2] OECD/ UNESCO (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the world education indicators.* OECD/UNESCO-UIS. Paris.

[3] OECD (2009 a). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* OECD. París.

[4] En el momento de editar la presente obra ha visto la luz la seguna edición de TALIS (TALIS 2013).

[5] JENSEN, B., et al. (2012). *The Experience of New Teachers Results from TALIS 2008.* OECD. París.

[6] OCDE (2009 b). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales.* OCDE. París.

[7] OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world. OECD.* París.

[8] OECD (2012a). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world.* OECD. París.

[9] OECD (2013). *Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching.* OECD. París.

[10] <**mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top**>

[11] <**mckinseyonsociety.com/topics/education/**>

[12] PARLAMENTO EUROPEO (2000). *Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia.*

[13] CONSEJO DE la UNIÓN EUROPEA (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los*

*objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa.* (2002/C 142/01).

[14] COMISIÓN EUROPEA (2008). Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. COM (2008) 865 final.

[15] <**http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm**> y véase también < **http://www.atee1.org/eu_policies_on_te** >

[16] UNIÓN EUROPEA (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)* (2009/C 119/02).

[17] ILO/UNESCO (2009). *Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel Report.* Tenth sesion. Paris, 28 September / 2 October 2009.

[18] UNESCO (2004). *Ibid.*

[19] <**http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/teacher-education/strategy/**>

[20] < **unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf**>

[21] < **http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Thematic-_note-_Sp.pdf** >

[22] <**http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf** >

[23] < **http://go.worldbank.org/C36SDN4CS0** >

[24] **http://go.worldbank.org/MU6QMF8340**

[25] **www.oei.es/** Metas educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentanarios.

[26] **www.oei.es/** Informe 2013. Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y calidad de la enseñanza2014-2017.

[27] **www.oei.es/** Proyecto iberoamericano para colaborar en el desarrollo profesional de los docentes.

Capítulo 4

# Hacia un concepto moderno de profesión docente

El concepto de profesión se corresponde con una noción que admite diferentes aproximaciones, cada una de las cuales agrupa significados de distinto grado de complejidad. En el plano etimológico, el término profesión procede del latín *professio,* en tanto que acción y efecto de profesar, lo que en este caso significa ejercer un oficio, una ciencia o un arte. El Diccionario de la Real Academia Española va más allá de su primer significado y vincula ese ejercicio a la percepción de la correspondiente retribución económica.

## UNA APROXIMACIÓN JURÍDICA

En el plano jurídico, se establece una distinción que permite avanzar en la caracterización del concepto en los países desarrollados, al diferenciar las profesiones *libres,* las profesiones *colegiadas,* las profesiones *tituladas* y las profesiones *reguladas.* En todos estos casos —y a pesar de la evidente circularidad de la descripción que sigue — la profesión se identifica jurídicamente con "una actividad o conjunto de actividades profesionales". Pero en el primero de los supuestos el acceso a la misma no se condiciona a limitación alguna; en el segundo, se establece la condición de pertenecer al correspondiente Colegio oficial; en el tercero se reserva el acceso a los poseedores de determinados títulos, por lo general, de nivel superior. Finalmente, el cuarto supuesto corresponde a profesiones "cerradas". Como señala González Cueto[1]: "(…) las profesiones reguladas son aquéllas respecto de las que una norma regula su competencia profesional, es decir, *ex lege* existe un conjunto de atribuciones que sólo puede desarrollar en exclusiva un profesional que venga avalado, bien por un título académico, bien por la superación de unos requisitos y una prueba de aptitud que impliquen la concesión o autorización administrativa del acceso a una profesión".

Las profesiones reguladas afectan a derechos fundamentales o a bienes constitucionalmente relevantes y es el Estado el único competente en otorgar esa autorización y establecer sus condiciones por vía legal. La profesión docente, particularmente en el ámbito escolar, está legalmente incluida en la categoría de profesiones reguladas[2].

Las anteriores categorías no pueden ser consideradas como disjuntas toda vez que, con frecuencia, se superponen en un mismo grupo profesional; así, en los países avanzados las profesiones colegiadas suelen ser también tituladas y las reguladas, además de tituladas, admiten en muchos casos la colegiación, obligatoria o no.

## UNA APROXIMACIÓN SEMÁNTICA

La anterior distinción jurídica, que se ha incluido en la precedente aproximación conceptual, resultará de utilidad más adelante a la hora de razonar sobre el cómo fortalecer en nuestro país la profesión docente. No obstante, es necesario ir más allá, subir un escalón en pos de un significado profundo y moderno del concepto, capaz de orientar tanto la acción individual y colectiva de sus profesionales, como las decisiones de la Administración del Estado para la definición de un conjunto suficientemente completo de políticas centradas en el profesorado.

En este orden de ideas, cabe traer a colación la definición que fue adoptada por el Consejo Australiano de las Profesiones[3] con ocasión de su Reunión General Anual de 1997:

> «Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhiere a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y unas competencias, organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros».

Un análisis más detallado de la anterior definición nos lleva a resaltar los rasgos más característicos del concepto de profesión (ver figura 4.1), entendido en un sentido moderno y robusto del término.




Figura 4.1. *Atributos característicos de una profesión robusta.*

*Fuente: Consejo Escolar del Estado. Informe 2013.*

### *a) Un grupo disciplinado de individuos*

La profesión es un concepto colectivo, es decir, que hace referencia a una comunidad —en este caso humana—, a un grupo de individuos en cuyo seno reina una disciplina específica relativa a conocimientos, competencias, valores, principios y normas. A menudo se hace referencia a ese grupo humano como una "comunidad de prácticas", en la medida en que sus miembros comparten *prima facie* una actividad o conjunto de actividades propias que les vincula entre sí y con el grupo. Justamente por el carácter colectivo del concepto, las políticas públicas centradas en una profesión —en nuestro caso la docente— son, por su misma naturaleza, "masivas" —requisito de aquellas políticas educativas que pretendan la mejora de un modo amplio—; y, si son acertadas, permitirán alcanzar, en no más de una generación, a todos los profesores y de beneficiar, por tanto, a todos los alumnos.

### *b) Se adhiere a normas éticas*

Ello equivale a disponer de un código deontológico explícito que compromete a sus miembros, que orienta los comportamientos individuales en el ejercicio de la profesión y

que la hace respetable ante la sociedad y merecedora de su confianza, en una suerte de acción circular: cada uno de sus componentes contribuye a esa consideración colectiva y, a la vez, se beneficia de ella.

c) ***Es aceptado por la sociedad como poseedor de un conocimiento específico y de un conjunto de competencias debidamente organizados***

La aceptación social de una profesión, su valoración y prestigio están vinculados, de uno u otro modo, a la capacidad de sus miembros de emplear eficazmente un cuerpo organizado de conocimientos y de competencias en el desarrollo de la actividad profesional y en la resolución de los problemas que le son característicos. Es en la explotación eficaz de esta base de conocimiento experto donde reside la esencia de un ejercicio profesional exitoso.

En relación con la naturaleza de ese conocimiento experto, el conocimiento profesional propio de las profesiones robustas es un "conocimiento codificado"; es decir, contiene un "sistema de clasificación"[4] o repertorio explícito de situaciones problemáticas, de diagnósticos y de soluciones —o de tratamientos— cuyo manejo, contextualizado, enriquecido y afinado por el saber que aporta la experiencia personal, es la base del ejercicio profesional, de su grado de acierto y de su consiguiente reconocimiento social y económico en todas las profesiones tituladas liberales. Médicos, economistas, abogados, arquitectos o ingenieros, por ejemplo, se acomodan a este esquema[5].

d) ***Su base de conocimiento experto constituye un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel.***

Ese cuerpo organizado de conocimientos y de competencias que es característico de una profesión madura —es decir, evolucionada— no consiste en un saber puramente teórico, ni se corresponde simplemente con una aproximación enciclopédica sino que es, ante todo, un marco de aprendizaje que posibilita la transferencia del conocimiento profesional de una generación a la siguiente. No se trata de una base de conocimiento estática sino dinámica, que progresa y se enriquece con el tiempo, no sólo por las aportaciones procedentes de la investigación sino por efecto de la formación y el entrenamiento a un alto nivel.

Merece la pena destacar la anterior alusión al entrenamiento como una forma de aprendizaje profesional, en el cual se facilita al aprendiz la integración de la base teórica, las competencias prácticas y buena parte de los rasgos del contexto, o situación en la que habrá de desarrollar posteriormente su actividad profesional[6]. Por otra parte, la transformación del conocimiento tácito —que atesoran todos los expertos— en un conocimiento explícito y organizado —que se articula cuando aquéllos se sitúan en disposición de enseñarlo—, la contribución por esta vía a la consolidación y a la mejora

de esa base de conocimiento, mediante aportaciones individuales o de equipos, y su difusión interna en el seno de la correspondiente "comunidad de prácticas" constituyen elementos esenciales que comparten las profesiones maduras. Se adivina así, como parte sustantiva de este rasgo, la implicación y el compromiso de los profesionales expertos en la formación de las siguientes generaciones de profesionales.

***e) Está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros.***

Este último rasgo característico resume lo esencial del comportamiento de ese grupo humano que configura una profesión: el sentido práctico, o de aplicación eficaz de su base de conocimiento, unido a un compromiso ético en beneficio de los otros. En la tradición anglosajona son precisamente los Colegios profesionales las instituciones que van más allá de las exigencias de titulación y garantizan —en lo que concierne tanto al acceso al Colegio como al desarrollo del colegiado a lo largo de su vida profesional— que sus miembros reúnen todas las condiciones requeridas en cada momento para un ejercicio efectivo de la profesión, de conformidad con estándares elevados. En las profesiones reguladas, el Estado debería garantizar de un modo equivalente —y no meramente formal— esa misma calidad profesional mediante los instrumentos normativos en cada caso más adecuados.

En el plano internacional, se está generando durante la última década un consenso emergente sobre lo que se considera ha de ser, en el futuro, una profesión docente consolidada[7]. Esa imagen se aproxima, en buena medida, a los rasgos de la anterior caracterización genérica propia de una profesión madura. Así, por ejemplo, en el marco institucional de la Unión Europea[8] se considera que la profesión docente ha de ser:

- *Una profesión bien cualificada tanto en el plano científico como en el pedagógico.*
- *Una profesión situada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida* de tal forma que se reconozca la importancia de la formación, el aprendizaje y la innovación para el desarrollo de su carrera y en beneficio de los alumnos.
- *Una profesión móvil* en el sentido de ser capaz de participar en proyectos de la Unión Europea y de estar dispuesta a trabajar o a estudiar en otros países europeos con la intención de contribuir a su desarrollo profesional.
- *Una profesión basada en el "partenariado",* es decir, en la asociación colaborativa con otros centros, con las entidades locales, con el tejido productivo, con las instituciones formativas y con otros actores sociales.

Aproximaciones relativamente recientes y más cercanas al mundo educativo especifican algunos rasgos que coinciden con los contenidos en la definición del Consejo Australiano de las Profesiones, si bien no cubren, en toda su extensión, los atributos de dicha acepción de la noción de profesión. Así, por ejemplo y como señala John Mac

Beath[9], la Asociación para la Formación del Profesorado en Europa describe la enseñanza como una profesión que comporta pensamiento reflexivo; desarrollo profesional continuo; autonomía, responsabilidad, creatividad, investigación y criterio personal. Según I. Smith "aquellos indicadores que pretendan identificar la calidad de los docentes deberían reflejar estos atributos y valores"[10].

Por otra parte, y desde una perspectiva que refleja la forma en que los docentes ven su propia profesión, aparece la idea de "pasión" como elemento central; como una inversión de tiempo más allá de las horas de contacto directo con los estudiantes; como una tarea centrada en las necesidades de los alumnos; como una responsabilidad de transmitir conocimientos, actitudes y valores; como una implicación en la preservación del conocimiento profesional; y como un compromiso con la comunidad escolar[11].

Los atributos de esa versión evolucionada y sólida del concepto de profesión que aporta la definición australiana, enriquecidos y precisados, en algunos de sus aspectos, por estas otras aproximaciones propiamente centradas en la profesión docente, proporcionan a profesores y maestros individualmente considerados, a sus organizaciones profesionales y sindicales, y a las administraciones educativas valiosas pistas, en los planos tanto nacional como internacional, para avanzar en el profesionalismo de la enseñanza hacia su fortalecimiento y consolidación en beneficio de los profesores, de los alumnos y, en definitiva, del conjunto de la sociedad.

---

[1] GONZALEZ CUETO, T. (2007). El concepto de "profesión regulada" a que se refiere el documento "La organización de las enseñanzas universitarias en España". M.E.C.

[2] REAL DECRETO 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración.

[3] AUSTRALIAN COUNCIL OF PROFESSIONS (2004). About Professions Australia: Definition of a Profession <**www.professions.com.au/defineprofession.html**>

[4] HARGREAVES, D.H. (2000). "La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins: Une analyse comparative". En *Société du savoir et gestion des connaissances.* OCDE. Paris.

[5] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012). "El fortalecimiento de la profesión docente. El MIR educativo". En *Monográficos Escuela. Contar con los mejores docentes: selección y formación práctica*. pág. 6, 7.

[6] Véase: HARGREAVES, D.H. (2000). *Ibid.;* y LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011). *Ibid.*

[7] MAC BEATH, J. (2012). *Future of Teaching Profession.* University of Cambridge. Faculty of Education.

[8] EUROPEAN COMMISSION (2009). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. <europa.eu.int/comm/dgs/education_culture>

[9] MAC BEATH, J. (2012). *Ibid*

[10] SMITH, I. (2006). *Partnership between Universities and the Profession,* Association for Teacher Education in Europe

[11] CROSSWELL, L. and ELLIOTT, B. (2004). "Committed teachers, passionate teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement". Paper presented at the *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education,* November, in Melbourne, Australia

Capítulo 5

# La docencia en España frente al referente de las profesiones robustas

A pesar de las habituales referencias en nuestro país a la "profesión docente", la concepción de la enseñanza en España dista mucho de la que corresponde a una profesión moderna, es decir, evolucionada y, por ende, robusta. Al tratarse de una profesión regulada, el análisis de las características generales de la correspondiente regulación facilita una primera aproximación que permite evidenciar algunas de sus debilidades e incluso comprenderlas.

## UNA CONCEPCIÓN DÉBIL DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La actual ordenación de la profesión docente en el ámbito escolar consta de dos componentes básicos. En primer lugar, se encuentra el grupo de normas por las que el Gobierno establece las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios de aquellas titulaciones universitarias oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión, en sus diferentes modalidades. En ellas se definen las condiciones de la formación y se especifica su naturaleza y características[1]. Sus destinatarios son las instituciones universitarias.

Pero habida cuenta de que, en el caso de la enseñanza, no tiene cabida en nuestro país el ejercicio libre, en sentido estricto, de la profesión docente, un segundo grupo de normas regula las condiciones para el acceso a la profesión en un centro escolar —sea éste de titularidad pública o privada— y establece los requisitos que han de cumplir los profesores y maestros para poder ser contratados, haciendo así efectiva su habilitación previa para impartir enseñanzas regladas. Sus destinatarios son, en este caso, los titulares de los centros educativos. De modo que es este segundo grupo de normas el que culmina la regulación del acceso efectivo, propiamente dicho, a la profesión docente.

Lo primero que llama la atención en esta segunda componente regulatoria es la existencia de tres normas de contenido diferente según se refieran al acceso a los cuerpos de funcionarios docentes[2], a la condición de funcionario docente en régimen de interinidad[3], o a los puestos en centros de titularidad privada[4]. Estas tres vías suponen todas ellas, en términos prácticos, la incorporación efectiva a la profesión docente, es

decir, a su ejercicio.

Pero también, sorprende la flexibilización que se introduce en la antes referida legislación educativa para el acceso a la profesión, no sólo a través de los procedimientos transitorios de exigencias rebajadas —que, a este respecto, se concatenan una y otra vez en nuestras normas, durante décadas, hasta hacerse prácticamente permanentes—, sino también por la reducción en los requisitos de titulación en detrimento, obviamente, de la consistencia de la profesión. Así, aun cuando sea de forma no generalizada, titulaciones de grado medio habilitan —por efecto de lo establecido en la disposición adicional única del Real Decreto 276/2007 antes citado— para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria. Haber superado sólo el primer ciclo de estudios conducentes a la obtención de una titulación superior permite, de acuerdo con la Orden ministerial EDU/1482/2009 —no básica pero con valor supletorio—, desempeñar puestos de funcionarios docentes en régimen de interinidad en especialidades del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria, tales como Matemáticas, Física y Química, Biología y Geología o Dibujo.

Y, en el caso del acceso a la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato en centros privados, el Real Decreto 860/2010 dispone la polivalencia de titulaciones superiores diversas para cada una de las especialidades o de las materias a impartir.

Habida cuenta de la unicidad evidente de la profesión docente —con las especificidades, no obstante, que marcan sus diferentes etapas y especialidades—, la diferenciación regulatoria existente entre la habilitación para la profesión y las condiciones para el acceso efectivo a un puesto de trabajo, con requisitos diferentes, apunta a déficits en la concepción subyacente.

Esa noción débil de profesión se manifiesta, asimismo, en el hecho de que cualquier titulación superior, sea cual fuere su base académica o científica, habilita para impartir cualquier materia si el titular ha sancionado su saber a través del mecanismo del sistema de oposiciones. Sería inconcebible pensar que un licenciado en economía podría ejercer de cardiólogo o un doctor en filosofía de neurocirujano por el mero hecho de aprobar una oposición. Todo ello apunta a una concepción eminentemente administrativa de la profesión docente que reposa en un modelo burocrático cuyo origen hunde sus raíces en una etapa histórica dilatada durante la cual la profesión docente como tal no estuvo regulada y era posible el ejercicio libre de la enseñanza reglada.

Con el desarrollo legal de la Constitución de 1978 en el ámbito educativo, la delegación de la competencia del Estado, en materia de expedición de títulos, sobre los centros escolares de titularidad privada —tras un proceso previo de autorización administrativa—llevó consigo, como contrapartida, el establecimiento de requisitos mínimos, no sólo en cuanto a instalaciones y equipamientos, sino también en lo relativo a las titulaciones preceptivas de su profesorado así como la eliminación de las enseñanzas libres.

Con anterioridad a ese proceso de ordenación legal, la regulación de lo referente al profesorado consistió, básicamente y durante mucho tiempo, en una normativa de corte administrativo mediante la cual el Estado disponía lo concerniente únicamente a su profesorado, sin asumir en modo alguno un enfoque integral de la profesión docente. Probablemente, dicha tradición sea una de las causas que explique esa concepción poco sólida, escasamente adaptada a las exigencias del presente y del futuro de la educación que se refleja en la actual regulación.

A pesar de sus progresivos avances formales, la orientación que marca la legislación en vigor se acomoda de un modo aún defectuoso al primero de los principios comunes establecidos por la Comisión Europea para la concepción de la profesión docente en los países de la Unión, cuya formulación literal merece la pena reproducir a continuación[5]:

> ***"Una profesión bien cualificada:*** una alta calidad de los sistemas educativos requiere que todos los docentes sean graduados por instituciones de educación superior, y los que trabajan en el campo de la formación profesional inicial deberían estar altamente cualificados en sus respectivas áreas profesionales y disponer de adecuadas cualificaciones pedagógicas. Cada profesor debería tener la ocasión de continuar sus estudios en niveles más altos, a fin de desarrollar sus competencias docentes y aumentar sus oportunidades de progresar dentro de la profesión. La formación del profesorado es multidisciplinar. Ello asegura que los docentes posean un amplio conocimiento de su materia, un buen conocimiento de su didáctica y las habilidades y competencias requeridas para guiar y apoyar a los alumnos, así como una comprensión de la dimensión cultural y social de la educación".

## FRENTE AL REFERENTE DE LAS PROFESIONES ROBUSTAS

Una contrastación sistemática entre los rasgos de la noción de profesión —según la aproximación del Consejo Australiano de las Profesiones— y algunas notas sobre la realidad de la docencia en España, permitirá en lo que sigue apreciar y mejor comprender la distancia existente entre ambas.

### a) Constituye un grupo disciplinado de individuos

Ese grupo disciplinado de individuos, que equivale a lo que también se denomina "comunidad de prácticas", no constituye un rasgo característico de la profesión docente en España. Las organizaciones sindicales podrían ser consideradas como un exponente de esa comunidad, en la medida en que sus miembros responden a una cierta disciplina, pero, por lo general, el enfoque sindical dista mucho aún de ser un enfoque profesional, entendido en un sentido riguroso y completo del término.

El hecho de que el enfoque sindical clasico se centre más en la defensa del empleo y de los derechos laborales que en las exigencias profesionales; su, con frecuencia, fuerte

adscripción ideológica como elemento aglutinante; la pluralidad de organizaciones sindicales, lo que fragmenta notablemente ese sentido de comunidad profesional; y, finalmente, la baja tasa de afiliación sindical entre los docentes españoles son algunos de los elementos objetivos por los cuales no es posible considerar satisfecho en nuestro país, por ese mecanismo, el primer rasgo del concepto de profesión.

Los Colegios de Doctores y Licenciados se aproximan, en mayor medida que las organizaciones sindicales, a ese concepto, toda vez que se inspiran en el modelo de los Colegios profesionales. Sin embargo, y a pesar de su veteranía y de sus continuados esfuerzos, no han sido capaces hasta el momento —quizás por razones que no son independientes de la naturaleza de su cobertura legal— de homologarse, a todos los efectos, a dicho modelo. Así, la comparación con los Colegios Oficiales de Médicos, con los Colegios de Abogados o con los Colegios de Arquitectos, por ejemplo, muestra la debilidad de su aproximación.

### b) Se adhiere a normas éticas

Sería inexacto e injusto afirmar que los profesores individualmente considerados no tienen asumido un cierto código ético que aplican en el ejercicio de sus funciones; pero, a diferencia de otras profesiones consolidadas, se trata de unas normas tácitas y por ello no necesariamente compartidas en toda su extensión.

Algunas organizaciones docentes, como por ejemplo el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados, han hecho un loable esfuerzo por formalizar y explicitar un Código deontológico actualizado[6], pero en la medida en que no es prescriptivo ni está asumido formalmente por todos los profesores tiene un valor meramente orientativo para aquéllos que lo conozcan. Dicho código explícito induce ciertamente a la reflexión sobre las exigencias éticas de la propia práctica docente pero se aleja de la fuerza del compromiso personal que comporta, por ejemplo, el juramento hipocrático de los médicos.

Basta con comparar los textos de las correspondientes órdenes ministeriales que establecen los requisitos de los títulos universitarios oficiales habilitantes para el ejercicio de la profesión de Médico[7] y de la profesión docente en sus diferentes modalidades[8] para comprobar, de un modo palmario, las diferencias existentes entre ellas en cuanto a la materialización en dichas normas de esa tradición de un compromiso deontológico explícito.

### c) Es poseedor de un conocimiento específico y de un conjunto de competencias debidamente organizado

Las circunstancias que rodean la educación se han ido tornando, en las tres últimas décadas, cada vez más complejas, más exigentes y de mayor grado de dificultad. En ese contexto, la profesión docente hubiera necesitado de un marco teórico suficientemente evolucionado, en el plano científico, que le hubiese dado mayor seguridad, hubiera

limitado las injerencias de carácter ideológico, facilitado algún fundamento sólido a las políticas educativas e incrementado la confianza del poder político en dicha profesión. Pero no pudo ser así porque el desarrollo de un enfoque más científico del fenómeno educativo hubiera requerido la plena madurez de disciplinas fundamentales —como la neurociencia, las ciencias cognitivas o la genética del comportamiento humano, entre otras— algunas de las cuales articulaban por entonces sus primeros balbuceos.

Ante tal ausencia, y como hemos descrito en otro lugar[9], "teorías" inspiradas en las ciencias sociales, en posiciones fuertemente ideologizadas, en "afectos", en preferencias políticas o en escuelas de pensamiento emergentes han pretendido ocupar su lugar. Se han multiplicado, así, los discursos y elevado narraciones y programas personales a la pretensión de teorías científicas que, por su comodidad, nos recuerdan esa "ciencia como uno quiera" a la que alude Edward O. Wilson citando al filósofo inglés del siglo XVII Francis Bacon.

Lo peor del caso es que esas orientaciones pseudocientíficas de la educación intentaron, durante algunas décadas, desplazar un conocimiento, por su origen, genuinamente profesional, aunque poco formalizado y escasamente compartido, de profesores y maestros que, sin embargo, resultaba efectivo en el contexto del aula; es decir, funcionaba en la práctica aunque no se dispusiera de ningún marco teórico detallado que lo explicara y lo fundamentara.

Esta situación produjo un distanciamiento de los prácticos de la enseñanza con respecto al mundo de la teoría y convirtió ésta en sinónimo de algo inconsistente, fuertemente especulativo o equivalente, simplemente, a una suerte de moda pasajera. La concepción de las políticas no fue ajena al divorcio existente entre teoría y práctica. La inspiración ideológica vino a rellenar ese vacío y puso a su servicio una teorización blanda, cómodamente adaptable a sus exigencias, alejada en su origen de la realidad del aula pero con aspiraciones de generar cambios guiados, tanto en términos conceptuales como metodológicos, sobre la experiencia docente.

Sin embargo, y frente al carácter reduccionista y prescriptivo de los enfoques ideológicos de la enseñanza, el conjunto de competencias propias de una profesión se caracteriza por su dimensión pragmática, es decir, por su capacidad para adaptar los conocimientos teóricos y el repertorio de habilidades a las exigencias de cada contexto de aplicación.

Por su analogía con las relaciones existentes entre los enfoques ideológicos y las exigencias de la práctica docente, cabe traer a colación una muy valiosa reflexión de Albert Einstein[10] sobre la distancia existente entre la epistemología académica y el trabajo científico:

> "(…) apenas el epistemólogo, que busca un sistema claro, se ha abierto camino hacia un tal sistema, es tentado a interpretar el contenido del pensamiento de la ciencia en el sentido de su sistema y a rechazar todo aquello que no entra en él. El científico como tal no puede permitirse llevar tan lejos su esfuerzo en la dirección

de una sistemática epistemológica. Acepta con reconocimiento el análisis conceptual de la epistemología; pero las condiciones externas que intervienen para él a través de los hechos de la experiencia, no le permiten dejarse limitar demasiado en la construcción de su mundo conceptual por la adhesión a un sistema epistemológico, cualquiera que sea éste. Debe pues aparecer a los ojos del epistemólogo sistemático como una especie de oportunista sin escrúpulos: aparecerá como un realista en la medida en que intenta describir un mundo independiente de los actos de percepción; como un idealista desde el momento en que considera los conceptos y las teorías como libres invenciones del espíritu humano (es decir, no pudiendo ser deducidas lógicamente del dato empírico); como un positivista si considera que sus conceptos y sus teorías no están justificados más que en la medida en que proporcionan una representación lógica de las relaciones entre las experiencias de los sentidos. Puede incluso aparecer como un platónico o pitagórico si considera que el punto de vista de la simplicidad lógica constituye un instrumento indispensable y efectivo en su investigación".

La transposición de tan clarividentes razonamientos al ámbito de las relaciones entre las concepciones ideológicas y la práctica de la enseñanza permite entender mejor por qué una fundada independencia de criterio —a la que alude la Comisión Europea como competencia del profesor del siglo XXI— constituye, a este respecto, un elemento imprescindible para el logro de un ejercicio eficaz de la profesión docente. Existen multitud de ejemplos que ponen de manifiesto hasta qué punto las inspiraciones ideológicas han perjudicado a la enseñanza escolar[11].

No obstante lo anterior, a lo largo del presente siglo, la comunidad internacional, bajo el impulso de los países más avanzados, ha introducido un giro sustantivo en los enfoques, giro del que han sido protagonistas no sólo los propios gobiernos y las organizaciones intergubernamentales con competencias en educación, sino también algunos representantes clarividentes de la Academia.

Así, se ha dedicado esfuerzo y atención a los análisis comparados entre las bases de conocimiento de la educación y de la medicina[12], con el fin de encontrar algunas pistas para mejorar la capacidad de adaptación de aquélla a las demandas del nuevo contexto y a los desafíos que una sociedad del conocimiento plantea a sus sistemas de educación y formación.

Han proliferado en el ámbito académico —particularmente en el anglosajón— los esfuerzos de síntesis empírica mediante la aplicación de la metodología científica del meta-análisis. Han avanzado considerablemente —sobre todo de la mano de la OCDE— las evaluaciones internacionales, ha aumentado su impacto sobre las opiniones públicas y se han ido explotando sus bases de datos para iluminar las decisiones, en materia de políticas, de los gobiernos y de los centros educativos; este movimiento terminará alcanzando, en poco tiempo, al ámbito profesional de los propios profesores[13]. Por su parte, la Unión Europea con sus sucesivas estrategias integradas —Estrategia de Lisboa

(2000-2010) y Europa 2020 (2010-2020)— está apoyando e impulsando ese mismo enfoque en el ámbito de la educación a fin de favorecer el logro de una meta, explícitamente formulada, consistente en mejorar en los países miembros la calidad y la eficacia de sus sistemas de educación y formación.

En esta nueva etapa se reconoce, *de facto,* la debilidad científica de la educación; se admite, de una forma tácita, que ésta se halla en un estadio evolutivo inmaduro como ciencia y, por ello, se revaloriza el papel de las aproximaciones empíricas y de sus reglas racionales. Es en este contexto en el que cabe ubicar, por ejemplo, la noción de "Comunidad de Prácticas" o el concepto de "buenas prácticas" aplicado a la educación.

A pesar del importante papel que ha de desempeñar el conocimiento científico en el avance de la profesión docente, la naturaleza singular del ser humano, la complejidad de los factores individuales, la variedad de influencias del entorno físico y social sobre el sujeto en formación, y la existencia de interacciones de todo orden entre ellos, hace de cada alumno, con su propio equipaje biográfico y contextual, un ser irrepetible.

Por tal motivo, la gestión de los procesos escolares del enseñar y el aprender —y la comprensión de sus claves profundas— aunque se puedan y se deban apoyar, cada vez más, en las evidencias empíricas y en los avances de ciencias más fundamentales implicadas en tales procesos, tendrán siempre una componente de arte —en su primera acepción de "virtud, disposición o habilidad para hacer alguna cosa"—, de interpretación del profesor y de actuación en consecuencia, tomando en consideración las condiciones de cada contexto.

Es precisamente este hecho otro de los motivos por los que la docencia es una actividad profesional muy especial; pero también una de las razones básicas por la que resulta imprescindible que se beneficie de esa combinación de ética, ciencia y arte, característica de aquellas profesiones maduras que trabajan con personas y para personas. Lo que estamos denominando "arte" no es más que una suerte de conocimiento tácito vinculado a la experiencia que, en buena medida, se puede identificar —y, por tanto, compartir— y que forma parte de esa base de conocimiento experto específicamente profesional.

Por todo ello, la evolución de la profesión docente en España —que ha estado alejada de un enfoque maduro y ha padecido, por ello, una mayor desorientación que otras profesiones— ha de adherirse a ese movimiento internacional desde un impulso que integre: una visión potente de las administraciones educativas con respecto al futuro de la profesión docente y que se traduzca en una nueva, moderna y ambiciosa regulación de la misma; una comprensión por parte de las organizaciones sindicales y profesionales de lo mucho que está en juego para profesores y maestros y para el conjunto de la sociedad; y un apoyo comprometido y, por qué no decirlo, ilusionado de los propios profesionales.

**d) Dispone de un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel**

El marco de aprendizaje de alto nivel en el que se desenvuelven las profesiones robustas se alimenta de la investigación, de la formación y del entrenamiento. Ese marco propio de la profesión afecta a sus miembros tanto en su fase de preparación para el acceso a la misma como en su perfeccionamiento continuo a lo largo de toda la vida profesional.

En España, rara vez los resultados de las investigaciones sobre aspectos que conciernen a la práctica docente, en sus diferentes dimensiones y especialidades, llegan con facilidad a los profesores en auxilio de su práctica profesional; y rara vez éstos se implican personalmente en investigaciones empíricas sobre su propia práctica que sirvan para fundamentarla o para corregirla.

La falta de una preparación sistemática de la mayor parte de profesores y maestros en relación con la investigación y sus métodos, y la disminución de los estímulos oficiales al respecto han alejado progresivamente en España la docencia de otras profesiones cuyos miembros generan conocimiento sobre su práctica y lo integran en ese marco de aprendizaje de alto nivel, de modo que pueda beneficiar a otros componentes de la profesión. Las investigaciones clínicas de los médicos, su difusión y su uso constituyen un ejemplo de investigaciones sobre la práctica profesional que reúne las anteriores características.

Una de las previsiones de la Ley General de Educación de 1970 fue la creación, en diferentes puntos de la geografía española, de Centros Experimentales cuya finalidad, de acuerdo con su artículo 54.4, era “probar nuevos planes educativos y didácticos y preparar pedagógicamente a una parte del profesorado”. Quien escribe esta obra fue Catedrático en uno de esos Institutos Experimentales-Piloto entre 1981 y 1987, y puede dar fe de lo fecundo de aquella iniciativa legal, desde una perspectiva estrictamente profesional. Algunos de los copiosos rastros de aquella etapa están aún disponibles en internet. Esa iniciativa se complementaba con otras de la Administración que, por aquel entonces, promovía y financiaba la investigación educativa mediante las convocatorias, en concurrencia competitiva, de ayudas económicas en el marco de los Planes Nacionales de Investigación Educativa. Estos Planes estaban abiertos a los profesores de enseñanzas no universitarias.

Pero ese impulso ilustrado, vinculado de uno u otro modo a lo mejor de la tradición pedagógica española, se ha ido desvaneciendo y la propia profesión docente, en cuanto tal, ha perdido en este punto parte de su vigor.

Sin perder aún el hilo de la contribución de la investigación a ese marco sólido de aprendizaje profesional, tampoco nuestro país se ha distinguido por la generación de conocimiento nuevo de naturaleza académica pero basado en evidencias empíricas; por razones de distinta índole han sido las contribuciones “filosóficas” o “literarias” las que han predominado en el medio universitario de las llamadas Ciencias de la Educación.

En lo que concierne a las evidencias empíricas sobre educación, es posible establecer al menos dos niveles de aproximación[14]. En un primer nivel, muy pegado a la realidad de

los hechos, se sitúan, por ejemplo, los resultados del rendimiento del sistema educativo medido mediante indicadores internacionales que facilitan la comparación. Este primer grupo de evidencias corresponde al ámbito de los efectos, sin aludir en modo alguno a los elementos causales que los puedan explicar.

Existe, no obstante, un segundo grupo de evidencias que poseen otro estatuto epistemológico y al que rara vez hacemos explícitamente referencia. Se trata de ciertas regularidades o inferencias de naturaleza general —basadas de una u otra forma en estudios empíricos de amplia extensión— que a modo de leyes —con todas las limitaciones semánticas que plantea la aplicación de este término al complejo mundo educativo— permiten comprender mejor las evidencias del primer nivel, explicarlas y servir de base para la concepción y desarrollo de políticas y de prácticas educativas exitosas. Curiosamente, es también en este segundo nivel de construcción teórica en el que suelen operar —aunque con escasa base empírica— las creencias y los mitos inspirados ideológicamente. Desde él inciden, a modo de verdades científicas, sobre las políticas y sobre las prácticas educativas con resultados, por lo general, nocivos para los alumnos y para el sistema en su conjunto.

La considerable variedad de factores que afectan al rendimiento escolar, y la complejidad de sus relaciones internas hacen difícil desplazar ese tipo de aproximaciones "teóricas", una vez se han instalado en una comunidad educativa y se han consolidado como cuerpo de conocimiento organizado, bajo la influencia de las disposiciones normativas y con el apoyo de la acción política. Y esas circunstancias no contribuyen, precisamente, ni a consolidar ese marco sólido, eficaz y eficiente de aprendizaje profesional, ni a enriquecerlo de un modo seguro.

En las profesiones maduras existe una suerte de circularidad entre investigación y formación, toda vez que el conocimiento de interés profesional alberga en sí mismo un notable potencial formativo; y, recíprocamente, la formación, si está bien orientada, induce a la indagación personal y a la investigación.

Uno de los instrumentos profesionales útiles para contribuir a ese marco de aprendizaje profesional es la identificación, compartición y difusión de buenas prácticas. Es éste un término que en nuestro país ha hecho furor en el mundo educativo de la mano de las propias instancias de decisión, pero pocas veces el concepto correspondiente es empleado aquí de modo que contribuya a enriquecer la base de conocimiento experto que necesita la profesión docente.

Existe, con frecuencia, la tendencia a creer que una "buena práctica" es simplemente una práctica que parece buena, a juicio de sus autores o desde la óptica de las administraciones educativas. Por otra parte, se tiende a considerar la innovación como pura producción de novedad sin trasladar a ella una estricta exigencia de efectividad. Sin embargo, estamos ante un concepto bastante más preciso que ha sido formalizado por la comunidad internacional. Así, la UNESCO, a propósito de su programa MOST de gestión de las transformaciones sociales, ha recogido diferentes aportaciones y definido

los rasgos característicos de las buenas prácticas.

Una “buena práctica” es, en educación, una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos y los resultados educativos de los alumnos[15]. Las “buenas prácticas” han de ser:

- *Innovadoras,* desarrollan soluciones nuevas o creativas.
- *Efectivas,* demuestran empíricamente un impacto positivo y tangible sobre la mejora.
- *Sostenibles,* por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.
- *Replicables,* sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas o actuaciones en otros lugares y por otros profesionales.

Con semejantes exigencias, y sólo con ellas, el conocimiento empírico que alberga una ”buena práctica” constituirá una aportación muy útil al marco de aprendizaje profesional, aún precario, de la profesión docente.

La formación de alto nivel no sólo es un rasgo compartido por las profesiones robustas sino una recomendación internacional dirigida, de forma reiterada, a la profesión docente. Más allá de las loables iniciativas individuales, durante mucho tiempo la formación permanente del profesorado de carácter institucional ha adolecido de una notable debilidad, rayana con frecuencia en la irrelevancia. La reciente reorientación promovida por diferentes Comunidades Autónomas en el sentido de ordenar la formación permanente del profesorado en Planes de formación y articularlos en torno a ejes estratégicos de carácter prioritario —formulados de conformidad con las necesidades detectadas y con las políticas preferentes— constituye, sin lugar a dudas, una buena concepción. Pero se hace imprescindible fortalecer la formación docente como vía de actualización del profesional, de mejora de sus competencias y, finalmente, de consolidación de la profesión.

En cuanto a la formación inicial para la docencia, estudios internacionales recientes (TEDS-M) han puesto de manifiesto, sobre una base empírica comparada, las debilidades que presenta, en nuestro país, la formación de maestros en materias del currículo tan fundamentales como son las Matemáticas[16]. En este sentido, el Consejo Escolar del Estado en su Informe 2013 ha trasladado una recomendación a las administraciones educativas a fin de introducir una mayor carga horaria para las Matemáticas y su didáctica en los estudios de Grado de los futuros maestros y requerirles que hayan cursado Matemáticas en 2.° de Bachillerato[17].

Pero más allá de los problemas asociados al nivel de la formación teórica —formación que resulta insustituible como base para hacer posible una transposición didáctica efectiva y para un ejercicio exitoso de la profesión— la componente de entrenamiento de los profesionales en sus etapas tempranas resulta esencial.

Ese aspecto, que comparten los sistemas de acceso a las profesiones consolidadas, ha sido asumido en el plano internacional para la profesión docente. Así, en los medios anglosajones se ha introducido en la jerga educativa el término “inducción” para referirse a una suerte de apoyo sistemático en las fases tempranas del ejercicio profesional. Durante ellas se combina la formación y la práctica docente cuya intensidad va aumentando de forma progresiva de la mano de un mentor.

En España, la etapa de entrenamiento se la conoce como *Practicum* o “fase de prácticas” y figura en la regulación de todas las vías posibles de acceso a la profesión: el Grado de Maestro, el Máster de Secundaria y la vía de las oposiciones a Cuerpos docentes. Ciertamente, se cumple en el plano formal pero con una serie de limitaciones y de carencias —a juicio de sus destinatarios[18]— que constituyen una de las causas y, a la vez, uno de los efectos, de la debilidad de la profesión docente.

**e) Está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias**

La consideración de la docencia en España muestra claros indicios de que no se la reconoce, en términos prácticos, como poseedora de esa preparación para aplicar los conocimientos y las competencias profesionales que es característica de las profesiones evolucionadas. Ello se pone claramente de manifiesto en los Reales Decretos por los que se establecen los currículos[19] y en sus normas de desarrollo. Su minuciosidad y su exagerada extensión sólo pueden ser interpretadas, o como una intromisión de los poderes públicos en las competencias de las profesión docente —con una intención de control *a priori* típicamente burocrática—, o como una desconfianza con respecto a la preparación de los profesionales para interpretar los objetivos —traducidos o no en estándares, en tanto que definiciones prescriptivas no ambiguas de lo que los alumnos han de saber y saber hacer al finalizar un curso o etapa—, elegir las metodologías y establecer los procedimientos de enseñanza más adecuados para el logro de dichos objetivos.

Cualquier observador exterior familiarizado con el concepto moderno de profesión advertiría una suerte de “paternalismo” en las descripciones y en los textos legales, como si estuvieran dirigidos a aprendices más que a profesionales maduros. Basta con comparar la evolución de este tipo de normas en el último medio siglo de la educación española para darse cuenta de hasta qué punto se ha producido esa deriva legislativa, que supone de hecho un retroceso en la consideración del profesionalismo de la docencia.

Frente a ese enfoque burocrático que, de una u otra forma, comporta una desconfianza en las competencias profesionales del profesorado, los enfoques modernos —de carácter postburocrático— sustituyen el grueso de esa forma de control *a priori* —por lo general poco efectiva— por un control *a posteriori* centrado en los resultados; esto es, en el grado de consecución de los objetivos o del logro de los estándares al final de un curso o de una etapa.

No se trata de dar la espalda al significado académico del concepto de currículo ni a

su contenido práctico, sino de evitar la invasión de competencias específicas del profesorado por parte de las administraciones educativas en una actuación que sería impensable en otras profesiones. Por ejemplo, sería inconcebible que los detalles de los conocimientos quirúrgicos que comporta la extirpación de un tumor cerebral en el hipocampo estuvieran prescritos en el Boletín Oficial del Estado, aun cuando se considere la salud pública como un bien que nos concierne a todos. O que los procedimientos y orientaciones para la defensa de un inculpado por asesinato figuraran recogidas en las normas del Ministerio de Justicia, por mucho que la abogacía sea una profesión regulada.

La introducción en la enseñanza, de acuerdo con las recomendaciones internacionales, del concepto de competencias clave, o competencias básicas —enfoque que pretende asegurar que los alumnos, además de conocimientos, adquieren las capacidades para aplicarlos en contextos diversos— constituye otro ejemplo de cómo las administraciones educativas están sustituyendo por desarrollos normativos, o similares, lo que deberían ser actuaciones de la profesión docente propiamente dicha, si ésta fuera suficientemente robusta.

La adopción de un enfoque postburocrático en la regulación de las enseñanzas no sólo supondría un incremento de la confianza en el profesorado y una revalorización de su profesión, sino que, además, aumentaría su eficacia. En este contexto, los enfoques burocráticos al ser incapaces, por su propia naturaleza, de incorporar a tiempo todo el potencial de innovación efectiva que reside en cada profesional —y, a la postre, en la profesión como tal—, quedan obsoletos tanto más pronto cuanto más dinámicos sean los contextos en los que se desarrolla el ejercicio profesional.

La condición de profesión regulada, que es propia de la enseñanza, adolece en nuestro país de una situación paradójica. Si el Estado desconfía del grado de competencia de la profesión docente y adopta, por ello, esa especificación detallada del currículo, tiene en su propia mano la posibilidad de corregirlo y de contribuir a la consolidación de esa profesión, mediante una ordenación adecuada que tome en consideración las exigencias de un concepto moderno de profesión y que las asegure desde las normas correspondientes.

Pero si lo que sucede es que, por razones de tipo ideológico o por inercias heredadas, se opta por un control previo generalizado, mediante una normativa profusa, entonces es que se desconfía de la profesión y no se está especialmente interesado en su fortalecimiento.

No obstante lo anterior, muy probablemente esa aparente paradoja, en el fondo, revele pura y simplemente un defecto grueso de concepción, una falta de actualización y una notable resistencia al cambio, a la modernización.

### f) Actúa en interés de otros

Se trata ésta de una característica del concepto robusto de profesión que, en el caso

que nos ocupa, comparten ampliamente los miembros de la profesión docente. Aun cuando, como en todas las profesiones, pueda haber profesores y maestros que en su desempeño ignoren lo que comporta la educación como trabajo para las personas —como inversión de personas en personas— ello no refleja, ni con mucho, una situación mayoritaria. Lo que nos indica la evidencia disponible sobre la implicación de los docentes españoles con sus alumnos, según la percepción de éstos y de los ciudadanos en general, ratifica de un modo fundado el juicio anterior.

Así, por ejemplo, en un análisis efectuado por el autor[20] sobre los datos de PISA 2003 relativos a cuestionarios que recogían la opinión de los alumnos sobre diversos aspectos de la enseñanza, España se situaba, con un 64,7% de respuestas afirmativas, 6,8 puntos porcentuales por encima de la media de los países de la OCDE y 10,4 puntos por encima de Finlandia en cuanto al interés manifestado por el profesor en el aprendizaje de cada alumno.

En lo que respecta a la valoración y confianza que los ciudadanos, en general, otorgan a la profesión docente, los barómetros del CIS la sitúan de un modo consistente por detrás únicamente de las profesiones sanitarias. Así, en el barómetro del mes de febrero del pasado 2013, los médicos, con 81,58 puntos, alcanzaban el techo de la valoración ciudadana y los maestros con 74,60 puntos lo hacían por delante de los miembros de otras profesiones más sólidas como los arquitectos (66,80) o los abogados (61,84).

Esta circunstancia apunta a un comportamiento vocacional de una parte sustantiva de la profesión, lo cual constituye una base firme para el avance hacia esos otros rasgos cuyo logro fortalecería la profesión docente.

---

[1] Véase: ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de diciembre (BOE 29/12/2007); ORDEN ECI/3857/2007 de 27 de diciembre (BOE 29/12/2007); y ORDEN ECI/3858/2007 de 27 de diciembre (BOE 29/12/2007).

[2] REAL DECRETO 276/2007, de 23 de febrero (BOE 2/03/2007).

[3] ORDEN EDU/1482/2009, de 4 de junio (BOE 9/06/2009).

[4] REAL DECRETO 860/2010, de 2 de julio (BOE 17/07/2010).

[5] EUROPEAN COMMISSION (2009). *Ibid.*

[6] <**www.consejogeneralcdl.es**>

[7] ORDEN ECI/332/2008, de 13 de febrero (BOE 15/02/2008). **www.vposgrado.us.es/profesiones-reguladas**

[8] ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE 29/12/2007).

[9] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2006). "La debilidad de la educación". Escuela, n° 3730; 21 de diciembre, pág.2.

[10] EINSTEIN, A (1949). En Schilpp, P.A.Albert Einstein, Philosopher-Scientist, págs.: 683-684.The Library of Living Philosophers. Evanston.

[11] HIRSCH, E.D. (2012). *La escuela que necesitamos.* Encuentro. Madrid.

[12] HARGREAVES, D.H. (2000). *Ibid.*

[13] HATTIE, J (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impacto on learning.* Routledge. London.

[14] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012c). *Ibid*

[15] LÓPEZ RUPÉREZ, F (2008). "La educación pública prioritaria de la Comunidad de Madrid y el reto de la integración de la población socialmente desfavorecida". En *Políticas educativas para la cohesión social. V Encuentros sobre Educación en El Escorial (UCM).* Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid.

[16] <**http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/teds-mlinea.pdf?documentId=0901e72b8143866e**>

[17] CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). *Ibid.*

[18] MANSO AYUSO, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Análisis y valoración del modelo de la LOE.* Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid

[19] Véase: REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 08/12/2006) y REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria (BOE 05/01/07). Véase también, REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01/03/14).

[20] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2006). *El legado de la LOGSE.* Gota a Gota. Madrid.

Capítulo 6

# El acceso a la profesión docente y el potencial del "MIR educativo"

La calidad de una profesión está fuertemente condicionada por la calidad de los procedimientos establecidos para el acceso a la misma. Aun cuando no sea un factor suficiente, sino que otros elementos han de ser movilizados a lo largo de toda la vida profesional, es una condición necesaria. Por ello, si en las llamadas "profesiones reguladas" el Estado no acierta en cuanto a la ordenación de dichos procedimientos, la probabilidad de disponer a medio y largo plazo de una profesión robusta, o de consolidarla en el caso de que no lo fuera, se reduce notablemente.

En el ámbito concreto de la profesión docente, cabe traer a colación la frase lapidaria que, en su libro *Mal de escuela*[1], el brillante escritor francés Daniel Pennac antes citado pone en boca de un imaginario compañero de clase ante el comportamiento de uno de sus malos profesores:

> "(…) ¿sabes cuál es la diferencia entre un profesor y una herramienta? ¿No? Pues que al mal profe no lo puedes reparar".

Profesor de Secundaria en Francia durante la mayor parte de su vida profesional, antes de dedicarse únicamente a la literatura, Pennac transitó por el sistema escolar del país vecino como un mal alumno, como un "zoquete". A partir de su peripecia personal, Pennac reflexiona en su libro sobre la problemática escolar, apoyándose en esa doble condición de mal alumno y buen profesor. Aun cuando en el momento de escribir ese diálogo, tan breve como rotundo, muy probablemente no lo supiera, lo cierto es que investigaciones empíricas efectuadas al otro lado del Atlántico coinciden con esa percepción del escritor francés.

Así, por ejemplo, Edwin Bridges[2], a partir de un estudio realizado en California sobre profesores incompetentes, llegó a la conclusión de que los malos profesores no mejoran con el tiempo, y recomendó por ello que "la concesión en firme del puesto debería ser para los profesores tan difícil como su pérdida".

Por la dificultad de corregir los errores cometidos en un procedimiento defectuoso de selección del profesorado, por el impacto de sus negativos efectos sobre los intereses generales y por su incidencia sobre los derechos fundamentales de alumnos y familias, la Administración Educativa debería optimizar la regulación del acceso a la profesión

docente, y acertar a la primera en esta cuestión tan crucial. Los costes económicos, personales y sociales de este tipo de errores —o incluso de su corrección, en los casos en que ello sea posible— una sociedad moderna no se los debe permitir.

## CARACTERÍSTICAS GENERALES DE UN BUEN MODELO DE ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE

De conformidad con lo anterior, se hace necesario reflexionar sobre cuáles han de ser las características generales de un buen modelo de acceso a la profesión docente. En lo que sigue, se propone y justifica racionalmente una colección significativa de tales rasgos.

### La selección ha de preceder a la formación

Las dos operaciones básicas que preceden al acceso a las profesiones reguladas son la selección y la formación, entendida esta última como formación inicial profesionalizante. Uno de los hallazgos que el ya citado estudio de 2007 de McKinsey & Company[3] puso de manifiesto —en sus análisis comparados sobre el comportamiento de los sistemas educativos de diferentes países del mundo— fue que aquellos países con los mejores resultados en las evaluaciones internacionales compartían sistemas de acceso a la profesión docente en los cuales la selección precedía a la formación.

Hay variadas razones que permiten justificar la pertinencia de este enfoque apelando a los mecanismos subyacentes. En primer lugar, una selección previa incrementa, por sí misma, la calidad de la formación de los candidatos a través de la exigencia que el grupo traslada, de un modo espontáneo, a sus formadores y que produce en éstos la correspondiente respuesta, sea en el plano personal, sea en el institucional.

En segundo lugar, se dispone de evidencia empírica[4] generada sobre estudiantes universitarios estadounidenses brillantes —del tercio superior de la distribución por calificaciones— en el sentido de que la emulación entre iguales y el reconocimiento de formar parte de un grupo "especial" constituyen elementos decisivos en la elección de la profesión y una de las razones por las que, a menudo, evitan la docencia como primera opción. La cuestión del prestigio del grupo opera aquí como un destacado "atractor" de talento. Algo similar se observa con carácter general en Finlandia donde, a pesar de ser la docencia una profesión no especialmente bien remunerada, atrae hacia sí a los mejores estudiantes; lo cual, en una suerte de círculo virtuoso, ha fortalecido en dicho país la propia profesión docente y explica, en buena medida, sus buenos resultados.

En tercer lugar, ese orden de prelación supone introducir un ajuste equilibrado entre oferta y demanda, entre el número de profesionales formados y las necesidades reales del sistema educativo. Como en otros ámbitos de la educación española, también aquí nos encontramos con un sistema orientado a la oferta; es decir, que toma en consideración, en este caso, los intereses básicos de las instituciones de formación del profesorado antes que los intereses de los alumnos. Ello se traduce, en fin de cuentas, en una notable

distancia entre el número de profesionales docentes que cada año egresan de las correspondientes Facultades de educación —con sus títulos de Grado de Maestro o de Máster de Secundaria— y el número de plazas que precisa reponer el sistema educativo en España. Así, por ejemplo, algunas estimaciones sencillas efectuadas sobre datos disponibles[5] permiten concluir que el ritmo actual, por año, de graduación de maestros en España, es del orden del triple de las necesidades de reposición que, en promedio, se le plantearán al sistema cada año a lo largo de la próxima década, como consecuencia de las jubilaciones ordinarias.

Esta colosal desproporción no sólo constituye una fuente de ineficiencia en la gestión económica del conjunto del sistema, sino que, y sobre todo, comporta un fraude de expectativas para los jóvenes estudiantes que, carentes de una información completa y rigurosa, optan por una formación específicamente profesionalizante que les conducirá, probablemente, a un *cul de sac* del que sólo podrán salir retrocediendo; es decir, cambiando de opción e invirtiendo otra vez tiempo y dinero en la nueva orientación.

**Ha de configurarse en enseñanzas de postgrado**

Esta segunda característica se justifica por razones de diferente naturaleza. En primer lugar, existe un amplio consenso internacional a la hora de recomendar a los gobiernos de los países avanzados que aseguren un elevado nivel de formación inicial para la profesión docente. Se pretende con ello familiarizar a profesores y maestros con la investigación sobre la práctica como procedimiento de aprendizaje profesional; facilitar la posterior asunción de la formación continua a lo largo de toda su vida profesional y el acceso a titulaciones de tercer ciclo; y hacer, en fin, posible una buena adaptación de los docentes a los desafíos de la educación del futuro.

En el caso de los profesores de Educación Secundaria, así se ha establecido en la legislación vigente a través de la figura del Máster de Secundaria; ello asegura a los estudiantes una formación suficiente en su materia y facilita, al mismo tiempo, la elección de diferentes opciones profesionales al finalizar los estudios de Grado; profesiones en las cuales se podrán iniciar mediante los correspondientes estudios de Postgrado, de conformidad con la filosofía del plan Bolonia.

En el caso de los Maestros, no hay razones suficientes para excluirles de esa ampliación de formación profesionalizante que constituyen las enseñanzas de postgrado; tanto más cuanto que existen evidencias sistemáticas y testimonios abundantes de los protagonistas en el sentido de que los actuales planes de formación inicial no cubren suficientemente los necesarios conocimientos de las materias y de sus didácticas, particularmente de las de carácter científico[6].

Junto a estas razones de naturaleza fundamental, existen otras de carácter pragmático que tienen que ver con las competencias del Estado y con las inercias de la institución universitaria. Aun cuando el Estado es el competente en la ordenación de las profesiones reguladas, el centrar dicha ordenación sobre el ámbito concreto de las enseñanzas de

Postgrado, le permite ganar en intensidad, en control y en influencia efectiva lo que pierde en extensión. Pero, además, eleva el plano de la acción y evita el conflicto con aquellos intereses corporativistas o meramente económicos de la institución universitaria, así como con las naturales resistencias a aquellos cambios que puedan alterar su *statu quo*.

**Ha de ser *"universal"***

La propia naturaleza de la profesión docente nos remite a su unidad fundamental que es, no obstante, compatible con la orientación específica de sus diferentes especialidades. Pero la apelación a esa unidad básica, que se deriva a la postre de la propia unidad del sistema educativo, se hace mucho más evidente cuando las diferencias se refieren exclusivamente al carácter público o privado de la titularidad de los centros en donde los docentes desempeñan su función. Se añade a lo anterior la existencia de un único contexto de ejercicio reconocido de la profesión docente, que es el de la enseñanza reglada. Por todo lo cual, y en lo tocante al profesorado, los procedimientos de acceso a la profesión deberían ser, en uno u otro caso, los mismos.

Por lo que supone de apelación a los fundamentos, merece la pena traer a colación la reciente sentencia del Tribunal Constitucional relativa al conflicto positivo de competencia interpuesto por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña en materia de profesorado de la enseñanza pública[7]. Por un lado, en las alegaciones de la Abogacía del Estado se invoca, citando la Constitución Española, "la importancia del establecimiento por parte del Estado de las condiciones básicas para asegurar la igualdad en el ejercicio del derecho fundamental a la educación (ex art. 149.1.1 CE) de modo que las posiciones jurídicas fundamentales sean uniformes en toda España" (p.7).

Por otro, el propio Tribunal Constitucional, en los fundamentos jurídicos de la referida sentencia, postula "un tratamiento común y uniforme en cuanto a las condiciones de acceso en un aspecto de tanta importancia para el sistema educativo como es la selección del profesorado" (p.21).

Aun cuando esta sentencia se refiera *prima facie* al acceso a los cuerpos docentes de carácter público, los anteriores fundamentos, por su carácter general, son asimismo de aplicación al profesorado del conjunto del sistema educativo, sistema que la doctrina de dicho Tribunal establece reiteradamente como único.

Cuando más de una tercera parte de los escolares españoles cursan sus estudios en centros privados o privados concertados, procede invocar el igual derecho de todos los alumnos a beneficiarse de buenos profesores y maestros para recomendar que el Estado garantice el carácter "universal" del acceso a la profesión docente.

En tal contexto, este calificativo significa asegurar el mismo tratamiento a todos los candidatos a docentes, cualquiera que fuere la naturaleza pública o privada de los puestos en los que, posteriormente, hayan de realizar su labor.

Todo ello supone establecer una previa distinción conceptual entre los procedimientos de acceso a la profesión docente y los mecanismos de consecución de un puesto concreto de trabajo que puede producirse mediante fórmulas contractuales diferentes, en función de la naturaleza de la titularidad, de sus tradiciones y de sus preferencias en cuanto a modelos de selección de personal. Sin embargo, en nuestra normativa subyace un entremezclamiento entre ambos tipos de accesos —a la profesión y al puesto—, particularmente en el caso de la función pública docente.

Una regulación normativa que tomara en consideración una tal diferenciación conceptual podría comportar no sólo una mejora de la calidad de la enseñanza, sino también una modernización del papel y de la naturaleza de las propias oposiciones.

**Ha de poseer un carácter nacional**

Ésta es otra de las características derivadas de la condición de profesión regulada que posee la enseñanza. Estamos ante una competencia exclusiva del Estado que ha de operar, pues, en el ámbito nacional. Ello no significa que la materialización de los sistemas de acceso a la profesión docente, regulados reglamentariamente, haya de estar necesariamente centralizada; pero corresponde también al Estado una ordenación rigurosa y común de procedimientos de aseguramiento de la calidad y la coordinación de su control en todo el territorio nacional.

La más arriba citada sentencia del Tribunal Constitucional justifica la garantía, homogénea en todo el Estado, de una adecuada selección del profesorado desde una doble perspectiva que vuelve a aludir a los fundamentos en los siguientes términos:

> «Desde el punto de vista del principio de igualdad, habida cuenta de la existencia de un único sistema educativo (…) y desde el punto de vista de la garantía de los objetivos que, en materia de conocimientos y competencias profesionales, deben demostrar los aspirantes, en atención al fundamental papel que desempeñan en el sistema educativo y en el aseguramiento de su calidad» (p.19).

En un sistema educativo tan descentralizado como es el español, una diversidad de actores opera sobre un mismo espacio público haciendo cada uno de ellos un uso legítimo de la autonomía que las leyes les confieren. Justamente por ello, cada entorno de decisión —Estado, Comunidades Autónomas y Universidades— ha de ejercer sus atribuciones en este ámbito desde la cooperación y la lealtad institucional, pero también desde el rigor competencial; so pena de confundir su alcance y convertir el correspondiente espacio concurrente en algo francamente borroso y, a la postre, ineficaz en la atención a los intereses generales.

En materia de regulación de la profesión docente, el Estado ha optado por un procedimiento cómodo que supone, de hecho, la delegación en la institución universitaria de algunas de sus competencias. Sin embargo, tanto en la formación de maestros como en las enseñanzas correspondientes al Máster de Secundaria, la calidad de la oferta de las

universidades públicas y privadas es tan heterogénea que no garantiza, en modo alguno, unos estándares comunes en lo relativo al alto nivel exigible a la formación profesional inicial de los docentes. Como veremos más adelante, eso no sucede en el acceso a la profesión médica especializada. Así, frente a esa especie de "externalización" del Estado en cuanto al control de los mecanismos de habilitación para la docencia escolar, se aprecia en este segundo caso una suerte de "internalización" de procesos semejantes, procesos que toman en consideración el papel de la profesión médica pero que preservan su carácter nacional.

Por tanto, esas expectativas racionales sobre la necesidad de disponer de un sistema homologado de aseguramiento de la calidad han de ser satisfechas por el Estado mediante un planteamiento ambicioso y constitucionalmente fundado, que agote el alcance de su ámbito competencial y asuma el impacto seguro que una regulación acertada de la profesión docente tendría sobre la calidad de la enseñanza y sobre una mejor garantía del derecho fundamental a la educación.

**Ha de perseguir la excelencia**

Si hay una profesión en la cual la invocación a la excelencia en la preparación de sus componentes no requiere demasiada justificación, ésa es —junto con la Medicina— la Enseñanza. Así, cuando los ciudadanos españoles son consultados al respecto de un modo científico, un 73,3% están muy o bastante de acuerdo con la afirmación "el acceso a la carrera de Maestro debería ser tan exigente como el acceso a la carrera de Medicina"[8]. Sin necesidad de grandes justificaciones racionales explícitas, los ciudadanos trasladan a la recomendación práctica lo que deriva espontáneamente de su convencimiento y de sus preferencias.

**Ha de concebir la docencia como una profesión entendida en un sentido moderno**

Este último rasgo característico de un buen modelo de acceso a la profesión docente, en buena medida, envuelve a todos los demás y alude a esa combinación ponderada de ciencia, arte y ética en calidad de pilares fundamentales sobre los que ha de reposar el ejercicio de la profesión docente. Los procedimientos tanto de selección como de formación de los futuros profesores y maestros han de contemplar, ineludiblemente, esos tres pilares básicos.

Así, la transmisión —directa o guiada, pero en cualquier caso ordenada y sistemática— del conocimiento académico, acumulado desde la reflexión teórica y desde las evidencias empíricas, debe estar obviamente presente en cualquier modelo aceptable de formación inicial. Como también ha de estarlo la transferencia de las competencias de las que disponen los buenos docentes, los cuales, si son bien seleccionados, si se les organiza acertadamente y se les pone en situación de enseñarlas, convertirán su arte en conocimiento experto transferible de una generación de profesionales a la siguiente.

Indudablemente, estas competencias estrictamente profesionales —a modo de "habilidades clínicas"— se adquieren con la práctica diaria en el aula y con una reflexión sistemática sobre ella, de manera que no son reducibles a las enseñanzas típicamente académicas propias de las instituciones universitarias. Un segundo estadio imprescindible del acceso a dicho arte supone que se facilite al profesor en formación la oportunidad de beneficiarse de una suerte de entrenamiento guiado por un experto —o inducción— que consolide progresivamente el aprendizaje profesional de los profesores en formación a través de la enseñanza directa con alumnos.

Finalmente, el pilar de la ética ha de estar asegurado tanto desde la selección como desde la formación para el ejercicio de la profesión. Este tercer pilar nos remite a la idea de vocación docente, a las aptitudes y actitudes en que aquélla se manifiesta, y a su expresión en la forma de compromiso deontológico.

## EL ACCESO A LA PROFESIÓN MÉDICA ESPECIALIZADA MEDIANTE EL SISTEMA "MIR"

A la hora de concebir un modelo más detallado de acceso a la profesión docente, orientado al fortalecimiento de dicha profesión, cabe optar por dos fuentes de inspiración alternativas: o bien tomar como base el sistema de algún país de referencia en materia educativa y adaptarlo al nuestro; o centrar la mirada en algún sistema de éxito de nuestro país para el acceso a una profesión madura y proceder en consecuencia.

En esta obra, optaremos por la segunda de las anteriores alternativas eligiendo con tal propósito el conocido popularmente como "sistema MIR" (Médico Interno Residente) de formación sanitaria especializada, y lo haremos por distintas razones. En primer lugar, porque asume, en lo esencial, los rasgos característicos de un buen modelo de acceso a la profesión docente descritos más arriba; en segundo lugar, porque corresponde a un sistema aceptado, valorado y consolidado en nuestro país cuya trasposición al mundo educativo es vista con buenos ojos por la sociedad española; y, en tercer lugar, porque mirar a la profesión médica como referente desde la profesión docente, constituye una práctica sugerida para el progreso de esta última por la investigación internacional[9].

La revista *Newsweek,* en su número del 28 de agosto de 2010, publicó un estudio comparativo, efectuado con el asesoramiento de un grupo de prestigiosos economistas y científicos sociales, sobre treinta y dos países desarrollados. Tomó, para ello, como base de análisis una amplia colección de aspectos políticos, sociales y económicos. La comparación de España con Finlandia en materia educativa situaba al país nórdico en la primera posición del ranking y a nuestro país en la trigésimo segunda posición. Sin embargo, cuando la comparación se efectuaba sobre la sanidad, Finlandia se colocaba en la posición decimoséptima mientras que España alcanzaba el tercer lugar de ese ranking internacional.

En buena medida ese lugar respetable que ocupa la sanidad española en el concierto mundial —que también otros estudios revelan— es atribuible a las virtudes de su modelo,

acertado y sólido, de acceso a la profesión médica especializada. Ésta es otra de las razones poderosas por la que merece la pena inspirarse en dicho modelo de acceso a una profesión tan distinta y, a la vez, tan próxima a la profesión docente.

Nos detendremos, a continuación, en una descripción sintética de los ejes principales de la regulación del sistema de formación sanitaria especializada[10].

**Principios generales**

De conformidad con los principios establecidos en la Ley 44/2003, de 21 de noviembre de ordenación de las profesiones sanitarias, y del antes citado Real Decreto de desarrollo, dicho sistema formativo tiene por objeto proporcionar a los futuros médicos especialistas una enseñanza de calidad que prepare a grandes profesionales para el ejercicio de la medicina y lo haga en un ambiente lo más cálido y humano posible.

Se trata de incorporar a la formación el desarrollo de competencias para adquirir los conocimientos teóricos necesarios, la familiarización con la investigación médica y las habilidades asistenciales y laborales. Todo ello pensado para la asunción progresiva, por parte de los residentes, de las responsabilidades propias de la práctica profesional y, paralelamente, de un nivel decreciente de supervisión.

Además, la estructura docente que interviene en la formación de médicos especialistas está sujeta a medidas de control y de evaluación, como instrumentos para comprobar la adecuación de aquélla a los requisitos generales de acreditación y asegurar así su calidad. Finalmente, el sistema posibilita un "tratamiento común y coordinado que garantice el principio de igualdad en el acceso al título de especialista, cualquiera que sea la unidad docente, de las múltiples acreditadas para la formación"[11].

**Una selección previa y centralizada**

El sistema de acceso a la profesión médica especializada se beneficia de un procedimiento de selección previa y centralizada que se conoce popularmente como "pruebas del MIR". Se trata, en lo esencial, de unas pruebas de ámbito nacional que garantizan los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad y cuya regulación considera como dato importante del problema de la selección la previsión de necesidades de especialistas del Sistema Nacional de Salud definidas con el apoyo de su Comisión de Recursos Humanos.

**Las unidades docentes**

Constituyen los entornos sanitarios complejos en donde se lleva a cabo, de un modo altamente organizado y de conformidad con elevados estándares de calidad, la formación sanitaria especializada mediante el llamado "sistema de residencia".

Además de la integración en esas unidades de dispositivos asistenciales, docentes y de investigación, su calidad de formación queda asegurada *ab initio* mediante un sistema de

acreditación riguroso, aprobado, con carácter general, por los Ministerios de Sanidad y de Educación, y sujeto a una serie de requisitos básicos tanto para las unidades docentes como para los centros donde éstas se ubiquen. Dicho sistema contempla, asimismo, la suspensión temporal o incluso la revocación de la acreditación cuando se detecten deficiencias que comprometan la calidad de la formación.

### Los órganos docentes

Existen en este sistema formativo dos tipos bien articulados de órganos docentes, uno de carácter colegiado y otro de carácter individual. El primero es la *Comisión de docencia* a la que corresponde organizar la formación, supervisar su aplicación práctica y controlar el cumplimiento de los programas formativos de las correspondientes especialidades. A razón, con carácter general, de una Comisión de docencia por centro, en ella están representados los tutores docentes de los residentes y su presidencia la ostenta el *jefe de estudios de formación especializada* responsable de su planificación, organización, gestión y supervisión. Aun cuando corresponde a las comunidades autónomas desarrollar en detalle la regulación de estas Comisiones, lo han de hacer ateniéndose a criterios generales que son de aplicación en todo el sistema sanitario nacional.

En cuanto a los órganos docentes de carácter unipersonal es el *tutor docente* la clave de bóveda de todo el sistema. Se trata de un profesional especialista en servicio activo, acreditado expresamente para desarrollar esta función, que acompaña, orienta, aconseja y supervisa al residente de un modo personalizado a lo largo de todo el periodo formativo, a fin de asegurar su progresión como profesional especialista. Sin perjuicio de su adaptación al perfil individual de cada residente, el tutor docente se atiene en sus tareas formativas a una guía, o itinerario formativo tipo, para cada especialidad, que es propuesta por el conjunto de tutores docentes de una misma especialidad y aprobada por la Comisión de docencia, con sujeción al correspondiente programa formativo de especialidad.

Las comunidades autónomas son las responsables de regular los procedimientos de evaluación de los tutores docentes para su acreditación y reacreditación periódica, en el marco de lo dispuesto en la referida Ley, y de establecer sistemas de reconocimiento específico de esta función, de incentivación y de mejora de sus competencias.

### El papel central de la evaluación

La evaluación desempeña un papel central en el sistema de formación de médicos especialistas. Se trata con ella de asegurar que cada residente adquiera, a lo largo del proceso de formación, las competencias profesionales necesarias para un posterior desempeño de calidad. La regulación básica de la evaluación se articula en torno a tres modalidades: la evaluación formativa, la evaluación anual y la evaluación final.

La *evaluación formativa* es en este caso una suerte de evaluación continua destinada

a identificar los progresos del residente en conocimientos y competencias, a detectar áreas de mejora y a aportar sugerencias específicas para corregirlas. Uno de los instrumentos fundamentales de este tipo de evaluación estriba en las entrevistas periódicas con el tutor, a razón de, al menos, cuatro por año de formación, de carácter estructurado y pactado que favorecen la autoevaluación y el autoaprendizaje y que quedan registradas tanto en los informes preceptivos del tutor como en el libro del residente.

La *evaluación anual,* de carácter sumativo, tiene por finalidad calificar los conocimientos, habilidades y actitudes que integran el programa formativo y cuya adquisición ha de ser demostrada por el residente al finalizar cada año de formación.

La *evaluación final,* tiene por objeto comprobar que el nivel de competencias logrado por el especialista en formación, durante todo el periodo de residencia, le permite conseguir el título de especialista y, con él, acceder como tal al ejercicio de la profesión.

Una de las cuestiones que más llama la atención al analizar la regulación de este sistema formativo es su capacidad para conciliar la multiplicidad de actores intervinientes, de agentes aplicadores y de entornos competenciales, con la unicidad del modelo de formación y de acceso a la profesión médica especializada; modelo que refleja, en todo caso, una alta consideración de los poderes públicos, una elevada exigencia, un intenso compromiso de la profesión médica consigo misma, unos sólidos fundamentos deontológicos, su inspiración humanista y su fuerte contenido social.

No hay ninguna razón de peso suficiente como para negar a la profesión docente la construcción de un horizonte de progreso similar, de una análoga y exitosa aproximación.

## UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL MÁSTER DE SECUNDARIA

Cuando se compara la regulación de la formación de postgrado para el acceso a la profesión médica especializada con la correspondiente a la profesión docente —tomando como referencia el Máster que habilita para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas— se advierte una diferencia notable a favor de la primera. En lo que sigue, se centrará dicha comparación en tres aspectos cruciales: la homogeneidad de los niveles de formación y la garantía de su calidad; la ordenación del *Practicum;* y el equilibrio razonable entre oferta y demanda.

La regulación del llamado, de forma abreviada, “Máster de Secundaria” desarrolla lo previsto, con carácter general, en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Si bien en su artículo 5 se prevé la situación de aquellos títulos que habiliten para el ejercicio de profesiones reguladas, lo hace tan sólo en cuanto a la definición de planes de estudio, dejando un amplio margen de libertad a las Universidades para su desarrollo. Además, todo lo relativo a la verificación de los títulos

y a la evaluación de la implantación de las correspondientes enseñanzas se acomoda a criterios comunes a otras titulaciones universitarias de igual nivel.

Aun cuando la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) han establecido un conjunto de documentos a fin de facilitar el proceso de verificación de títulos oficiales y la elaboración de los preceptivos informes previos de evaluación[12], su enfoque genérico, propio de la institución universitaria, contrasta con ese enfoque específico, netamente profesional, que caracteriza tanto la regulación de la formación para el acceso a las especialidades médicas como su aplicación. En el caso del Máster de Secundaria los procedimientos de aseguramiento de la calidad son mucho más blandos, o débiles, y carecen de un valor suficientemente estructurante sobre los centros de formación, capaz de garantizar una formación de excelencia razonablemente homogénea.

Finalmente, y como se deriva de la propia concepción organizativa de estos estudios de postgrado, es la autonomía universitaria el valor prevalente también para este tipo de enseñanzas profesionalizantes. Como concluye Manso Ayuso en su ya citada tesis doctoral[13]:

> "La autonomía de las universidades, como principio consolidado ya desde la Constitución Española de 1978 (art. 27) y cada vez con mayor calado desde la LOMLOU (2007), favorece la diferenciación de diseños y de desarrollos del Máster. El problema no reside en la diversidad de maneras de concretar la normativa, sino en que, en ocasiones, este proceso de delimitación y puesta en marcha real de los másteres está provocando desarrollos de programas de formación del profesorado distintos cuyos elementos diferenciadores no se centran en la mejora de la calidad del programa, sino en otros factores de tipo más funcional o, incluso, meramente económicos".

En lo concerniente a la ordenación del *Practicum,* lo primero que llama la atención es su duración exigua que se limita a 16 créditos —es decir 160 horas de formación práctica — frente a los 2, 3, 4 ó 5 años —según la especialidad— para el MIR sanitario, la mayor parte de las cuales requieren las duraciones más elevadas. Esta diferencia tan importante se traduce en el grado de consistencia de esa forma de "aprendizaje por entrenamiento" vinculado a este periodo formativo.

Por otro lado, y más allá de la eficacia de los convenios que puedan suscribir las Universidades con las administraciones educativas, la diferenciación entre la institución que organiza la formación de los alumnos y la que es responsable de la gestión de los recursos humanos del profesorado correspondiente limita considerablemente la integración de esta actividad del tutor de formación en una carrera profesional bien articulada que incida no sólo en la preparación de los tutores sino también en la calidad de la formación de los propios alumnos.

Finalmente, y en lo que respecta al equilibrio deseable entre oferta y demanda, en el caso del Máster de Secundaria ese ajuste se refiere únicamente a las posibilidades locales

de cada centro universitario pero, en modo alguno, a las necesidades del conjunto del sistema educativo. De nuevo, y a diferencia de lo que ocurre en el sector sanitario, ese desacoplamiento evidente entre los responsables —múltiples y autónomos— de la oferta de formación y los órganos competentes en materia de planificación de las necesidades de profesorado del sistema, globalmente considerado, genera un desequilibrio mayúsculo que, como se ha descrito más arriba, resulta ineficiente y contrario a los intereses generales.

## EL POTENCIAL DEL "MIR EDUCATIVO"

El término "MIR educativo" ha saltado recientemente a la prensa española, general[14] y profesional[15], a instancias, al menos en parte, de su uso político. No obstante, esa denominación adolece, con frecuencia, de una considerable falta de concreción, de modo que más allá de la apelación a un sistema formativo que combine la teoría con la práctica —lo que, por otra parte, está ya recogido al menos formalmente en los sistemas vigentes — no comporta una formulación suficientemente articulada de la correspondiente concepción.

En un plano de elevado nivel de generalidad cabe afirmar que el "MIR educativo" es un modelo de acceso a la profesión docente que asume los seis rasgos de un buen modelo más arriba descritos; rasgos que pueden atribuirse igualmente al "MIR sanitario" pues comparte con aquél las bases subyacentes. En uno u otro caso, sea de forma explícita o tácitamente, se alude a un concepto sólido y moderno de profesión tal y como ha sido formulado por el Consejo Australiano de las Profesiones.

Indudablemente, la concreción de esa concepción general admite diferentes declinaciones o expresiones definidas en un sistema regulatorio preciso y coherente. Con una intención puramente pedagógica y también para estimular el debate, Eugenio Nasarre y el autor formulamos una de ellas especificando los siguientes aspectos:

- *Duración.* Tres años.
- *Estructura.* El primer año de carácter teórico-práctico o Máster. Los dos años siguientes se cursarían por el aspirante, una vez superado el primero, como profesor en prácticas.
- *Centros formativos.* El Máster se desarrollaría en las unidades de una red nacional de *Centros Superiores de Formación del Profesorado* incardinados en las Universidades, homologados por el Estado, en colaboración con las Comunidades Autónomas, y con la definición de procedimientos rigurosos de aseguramiento o garantía de la calidad. Los dos años formativos siguientes se desarrollarían en *centros docentes acreditados* y bajo la dirección de un *profesor tutor* adecuadamente seleccionado. En esta segunda fase, los residentes percibirían una retribución regulada.
- *Prueba de acceso.* Los candidatos que dispusieran de los títulos de grado —o

equivalentes a todos los efectos— reglamentariamente establecidos como requisitos necesarios para el acceso a la profesión docente se someterían a una prueba común de ámbito nacional y periodicidad anual, organizada por las Comunidades Autónomas cuya corrección se ajustaría a un baremo común.

- *Numerus clausus.* El número de plazas de cada convocatoria anual se definiría de conformidad con las necesidades del sistema educativo previstas en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación.
- *Elección de Centro Superior de Formación del Profesorado.* Se efectuaría libremente por los candidatos en función de la nota global obtenida en la prueba de selección.

Otras formulaciones concretas son posibles y aceptables, a condición de que no se quiebren los principios generales en los que ha de reposar cualquier modelo inspirado en el sistema de formación y de acceso a la profesión médica especializada; sistema que rige, en lo esencial, de forma ininterrumpida en nuestro país desde hace más de tres décadas y que ha producido la generación de profesionales sanitarios mejor formada de la historia de España.

A fin de poder captar el potencial de mejora de la profesión docente —y, por consiguiente, de los resultados de la educación—que encierra el "MIR educativo" es preciso adoptar una perspectiva integrada, capaz de tomar en consideración sus mecanismos fundamentales y las interacciones entre ellos. Desde esa mirada compleja se pueden evidenciar "círculos virtuosos"; es decir, bucles causales en los cuales causas y efectos se conectan entre sí circularmente, reforzando su intensidad de un modo recíproco en el sentido de la mejora.

Así, por ejemplo, el esfuerzo de explicitación y sistematización de la base de conocimientos, habilidades y competencias propia de la profesión docente —que está vinculado a las actividades y a las enseñanzas de los profesores tutores— no sólo haría más efectiva la transferencia de dicha base a los profesores en formación, sino que mejoraría profesionalmente a los mismos profesores tutores; lo que reforzaría la profesión docente en materia de gestión de su marco de conocimiento específico, que, a su vez, aumentaría la eficacia de la formación de las nuevas generaciones de profesionales. Estos nuevos profesores y maestros estarían mejor preparados para hacer aportaciones sustantivas a ese marco común y contribuirían a un ejercicio profesional más eficaz, lo que enriquecería la base de conocimiento experto de la profesión y así cíclicamente. Un mecanismo análogo puede invocarse en lo relativo a una mayor familiarización con la investigación sobre la práctica como ingrediente del programa formativo de los candidatos.

En un orden de ideas similar, cabe advertir el efecto negativo de la debilidad de las enseñanzas prácticas que contribuye, mediante un mecanismo análogo aunque operando en sentido inverso, a la debilidad de la profesión docente en tanto que profesión.

Junto con los conocimientos y las competencias, las actitudes y los valores

constituyen otra especie de “cemento” que vincula a los miembros de una profesión y hace de ellos un grupo disciplinado, unidos entre sí por todo aquello que comparten. La consolidación de esos elementos de unión entre las personas incrementaría el compromiso con la profesión docente y la disponibilidad para implicarse con rigor e ilusión en la preparación de las nuevas generaciones de profesionales.

A un nivel más global, el acoplamiento de este tipo de mecanismos circulares virtuosos reforzaría la profesión docente e incrementaría su consistencia y eficacia, lo que aumentaría su respetabilidad por parte de las administraciones educativas y por la propia sociedad; y produciría, en fin, una deriva positiva en el sentido de atender mejor las expectativas que, en los países desarrollados, los desafíos del futuro trasladan a la educación.

Identificada la naturaleza circular de estos mecanismos surge naturalmente la pregunta ¿entonces, por dónde empezar? La respuesta a esta cuestión, según el enfoque de la presente obra, consiste —con las adaptaciones necesarias— en partir de un modelo consolidado de acceso a una profesión relativamente próxima, como es la profesión médica, y concederse un poco de tiempo para que el sistema exhiba sus positivos efectos.

Todos los comienzos suelen ser defectuosos; por ello, es preciso tener al principio algo de paciencia y estar, eso sí, muy atentos a su funcionamiento y a sus manifestaciones objetivas mediante procedimientos efectivos de evaluación, tanto de los resultados como de los procesos. Pero, curiosamente, y como se ha señalado más arriba, este enfoque ha estado presente en el desarrollo del modelo de “MIR sanitario”.

---

[1] PENNAC, D. (2007). *Chagrin d’école,* pág.270. Gallimard. París.

[2] BRIDGES, E. (1992). *The Incompetent Teacher*, pág. 181. The Falmer Press. Lewes

[3] McKINSEY & COMPANY (2007). *Ibid.*

[4] OECD (2013). *Education at a Glance*. OECD indicators 2013. OECD. Paris.

[5] Véase: MECD (2012). “Estadística de estudiantes universitarios. S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario”. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <**http://bit.ly/1gXOzmn**>. Véase también, CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). *Ibid.*

[6] Véase, MANSO AYUSO, J. (2012). *Ibid.;* y véase también IEA (2012). Teacher Education and Development Study in Mathematics, TEDS-M. **http://www.iea.nl/teds-m.html**

[7] TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (2013). Sentencia del diecinueve de diciembre de 2013, en el conflicto positivo de competencia núm. 4748/2004 interpuesto por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña.

[8] FUNDACIÓN MARCELINO BOTÍN y FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDU-CACIÓN (2013). *El prestigio social de la profesión docente. Percepción y realidad.* En **http://issuu.com/efse/docs/informe?e=3027563/3790770**

[9] HARGREAVES, D.H. (2000). *Ibid.*

[10] REAL DECRETO 183/2008, de 8 de febrero (BOE 21/02/2008).

[11] REAL DECRETO 183/2008. *Ibid.*

[12] **http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda**

[13] MANSO AYUSO, J. (2012). *Ibid.* Pág.288.

[14] *El País,* domingo 19 de junio de 2011, pág.20.

[15] *Escuela,* n° 3931, 2 de febrero de 2012.

Capítulo 7

# El desarrollo profesional, factor clave del fortalecimiento de la profesión docente

En la literatura internacional sobre políticas relativas al profesorado, la noción de desarrollo profesional es considerada, con frecuencia, como algo centrado sobre el perfeccionamiento docente a través de la formación continua, hasta el punto de confundirla muchas veces con ella. Sin embargo, desde una aproximación estrictamente profesional ese concepto abarca otras muchas operaciones que, en su conjunto, configuran las claves del progreso de cada miembro de una profesión y contribuyen al avance de ésta, en tanto que comunidad de prácticas o de grupo humano experto.

Este es el significado que, en el presente capítulo, atribuiremos al concepto, y lo haremos desde un enfoque integrado o sistémico de las correspondientes políticas; enfoque que tomará en consideración no sólo cada uno de los componentes de ese conjunto de operaciones características de la gestión del profesorado en ejercicio, sino también sus relaciones recíprocas, sus interdependencias. El nada sospechoso Comité Conjunto OIT-UNESCO sobre personal docente se ha posicionado al respecto de una manera similar al advertir que “Las estructuras de carrera docente (…) están evolucionando en el sentido de animar mejores prácticas y proporcionar incentivos a los docentes a fin de permanecer en la enseñanza; pero se ha de hacer mucho más para vincular formación continua y desarrollo profesional, evaluación y progresión en la carrera”[1].

Dicho enfoque sistémico fue postulado por el autor en 1993, mediante un ejercicio de trasposición al ámbito educativo de las bases de la Gestión de Calidad en materia de gestión de las personas que se apoyaba en una suerte de “principio de invariancia” según el cual, consideradas a un cierto nivel de generalidad, las claves de una buena gestión de los recursos humanos de las organizaciones son invariantes bajo cambios en la naturaleza del objeto al que dichas organizaciones humanas estén orientadas[2].

Y es que es el ser humano, con sus grandezas y sus miserias, sus fortalezas y sus debilidades, sus expectativas y sus intereses, y con ese soporte emocional común —sujeto, en lo esencial, a las mismas reglas y a las mismos mecanismos de interacción con el ámbito de lo cognitivo— es el fundamento último de esa invariancia.

De hecho, en la primera década del nuevo siglo y de la mano de la efervescencia

surgida a propósito de las políticas basadas en el profesorado, hemos visto emerger en el ámbito educativo internacional palabras, conceptos e ideas que se han tomado prestados del mundo de la gestión de los recursos humanos en las organizaciones modernas. Así, por ejemplo, en el estudio de referencia que en 2005 publicaba la OCDE sobre la cuestión del profesorado, su propio subtítulo, "Atraer, formar y retener docentes de calidad", reflejaba ya las mismas problemáticas, incluso adoptaba los mismos términos del enfoque de la gestión de recursos humanos que practican las organizaciones típicas de la sociedad basada en el conocimiento.

Visto desde esta perspectiva, el desarrollo profesional constituye un elemento de reconocimiento, de motivación y de perfeccionamiento mucho más relevante que las meras políticas retributivas cuyo impacto sobre la mejora del desempeño, a partir de un cierto nivel, es muy limitado. Como ha puesto de manifiesto el estudio TALIS 2008 *(Teaching and Learning International Survey)* de la OCDE no existe correlación alguna entre la retribución del profesorado —medida como porcentaje del salario medio de empleados con titulación de graduado— y la calidad de los resultados de los sistemas educativos de los países participantes en el estudio.

El salario es un factor importante por su carácter "higiénico". Es éste un rasgo común, según los expertos en gestión de los recursos humanos, a las llamadas "recompensas extrínsecas" —o de naturaleza material— entre las que se encuentra, por supuesto, el sueldo. Se las califica de "higiénicas" porque, de conformidad con la evidencia, proporcionan un soporte estable para todas las demás.

Pero son las recompensas intrínsecas —que se articulan en torno al reconocimiento y al desarrollo profesional, entendido en un sentido amplio— los factores motivadores que marcan realmente la diferencia[3]. Un análisis de caso en el ámbito docente confirma que el efecto motivador de un notable incremento retributivo por desempeñar el mismo tipo de trabajo dura, como mucho, el tiempo necesario para habituarse al nuevo escalón salarial[4].

En un orden de ideas similar se manifiesta la OCDE en su estudio internacional sobre evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes[5], en el cual, sobre la base de una experiencia desarrollada en Inglaterra, señala lo siguiente:

> «Las evaluaciones de los maestros participantes en el programa del NUT (Sindicato Nacional de Docentes) durante los últimos nueve años destacaron el efecto motivador del desarrollo profesional continuo de alta calidad (Continuing Professional Development, CPD). El efecto del desarrollo profesional de alta calidad, interactivo y sostenido es doble. No sólo fomenta el aprendizaje del maestro, sino también el que los maestros con mayor experiencia permanezcan en la profesión».

El decaimiento con el tiempo de la tensión profesional del profesorado —medida por la necesidad de aprender— ha sido evidenciado en Holanda por A. Koffeman, tal y como

lo destaca MacBeath en su obra sobre el futuro de la profesión docente[6]. La figura 7.1 resume gráficamente el resultado de dicha investigación e indica que, tras acceder a la profesión, se produce un incremento constante de su compromiso profesional que se manifiesta en el deseo de ser más competente y de desarrollar de un modo más eficaz su labor docente.

No obstante, en ausencia de estímulos profesionales y de posibilidades de asumir nuevos desafíos o de descubrir nuevos horizontes, se produce, a lo largo del segundo quinquenio de experiencia, una cierta adaptación a la rutina diaria con la consiguiente disminución progresiva de ese impulso interior sostenido que una docencia de calidad requiere.

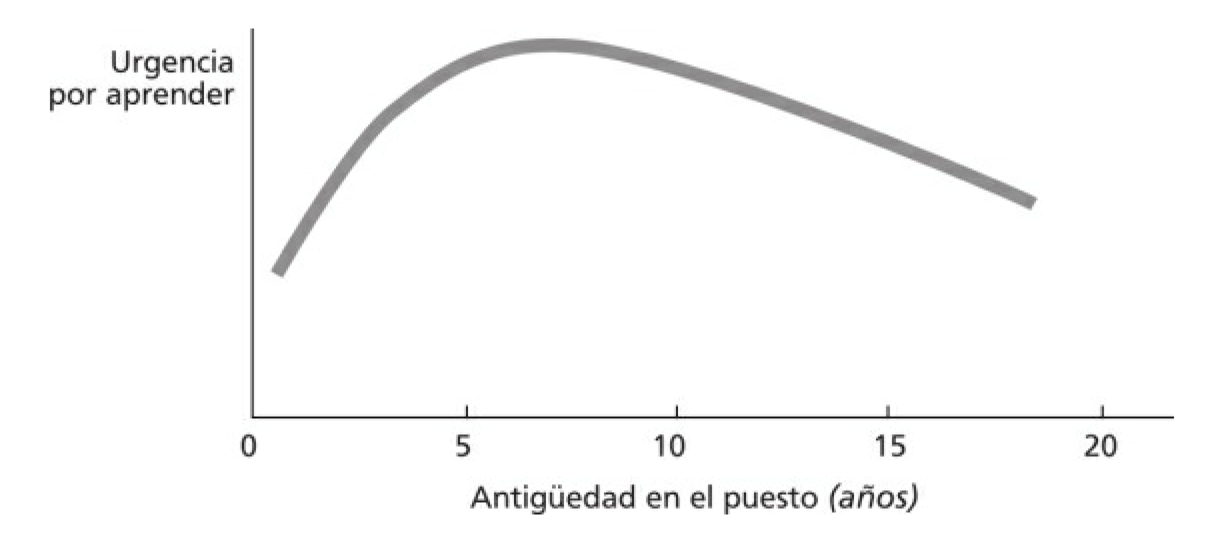



*Figura 8.1. Evolución de la urgencia por aprender con la antigüedad en el puesto.*

*Fuente: MacBeath, J. (2012).*

Se trata, por tanto, de analizar en lo que sigue ese conjunto articulado de operaciones que configuran el desarrollo profesional —entendido en su acepción más amplia— y que comprende *la formación continua, los incentivos, la evaluación, la promoción,* y *el plan de carrera* como instrumento que dota de coherencia al conjunto y potencia las sinergias entre sus diferentes componentes.

## LA FORMACIÓN CONTINUA

Entre las peculiaridades de la educación como actividad profesional se encuentra la necesidad de conciliar conservación y mutación, tradición y modernidad. La institución escolar es responsable de trasladar las competencias instrumentales, los conocimientos consolidados y las claves del espíritu cívico, de sus valores y de sus virtudes clásicas, de una generación a la siguiente.

Pero, a la vez, en su condición de subsistema social, la educación se ve afectada por los cambios del contexto que en esta época se producen con gran celeridad y en el

sentido de una creciente complejidad. Este condicionante del contexto social exige del profesional docente una continua actualización.

No basta con garantizar una buena selección inicial y una buena formación para el acceso a la profesión docente.

Un enfoque adecuado del desarrollo profesional ha de facilitar a profesores y maestros, además, una formación continua que les permita adaptarse, con éxito para sus alumnos, a las nuevas exigencias de conocimientos, de capacidades y de actitudes que plantea un contexto tan dinámico.

La formación inicial no puede anticipar todas las contingencias específicas que los diferentes puestos o destinos de un profesor le plantearán en el plano profesional. La primera edición del estudio TALIS de la OCDE identificó las áreas de formación que suscitaron mayor interés entre los profesores encuestados en función de sus necesidades. La figura 7.2 muestra los resultados e indica, a modo de ejemplo, la diversidad de temáticas que pueden ser objeto de una formación profesional continua desde la óptica de sus destinatarios.

No obstante, el perfil diferencial de nuestro país con respecto al promedio de los países participantes en el estudio revela una escasa intensidad en la percepción de las necesidades de formación vinculadas, de uno u otro modo, a las materias de enseñanza y a las prácticas docentes.

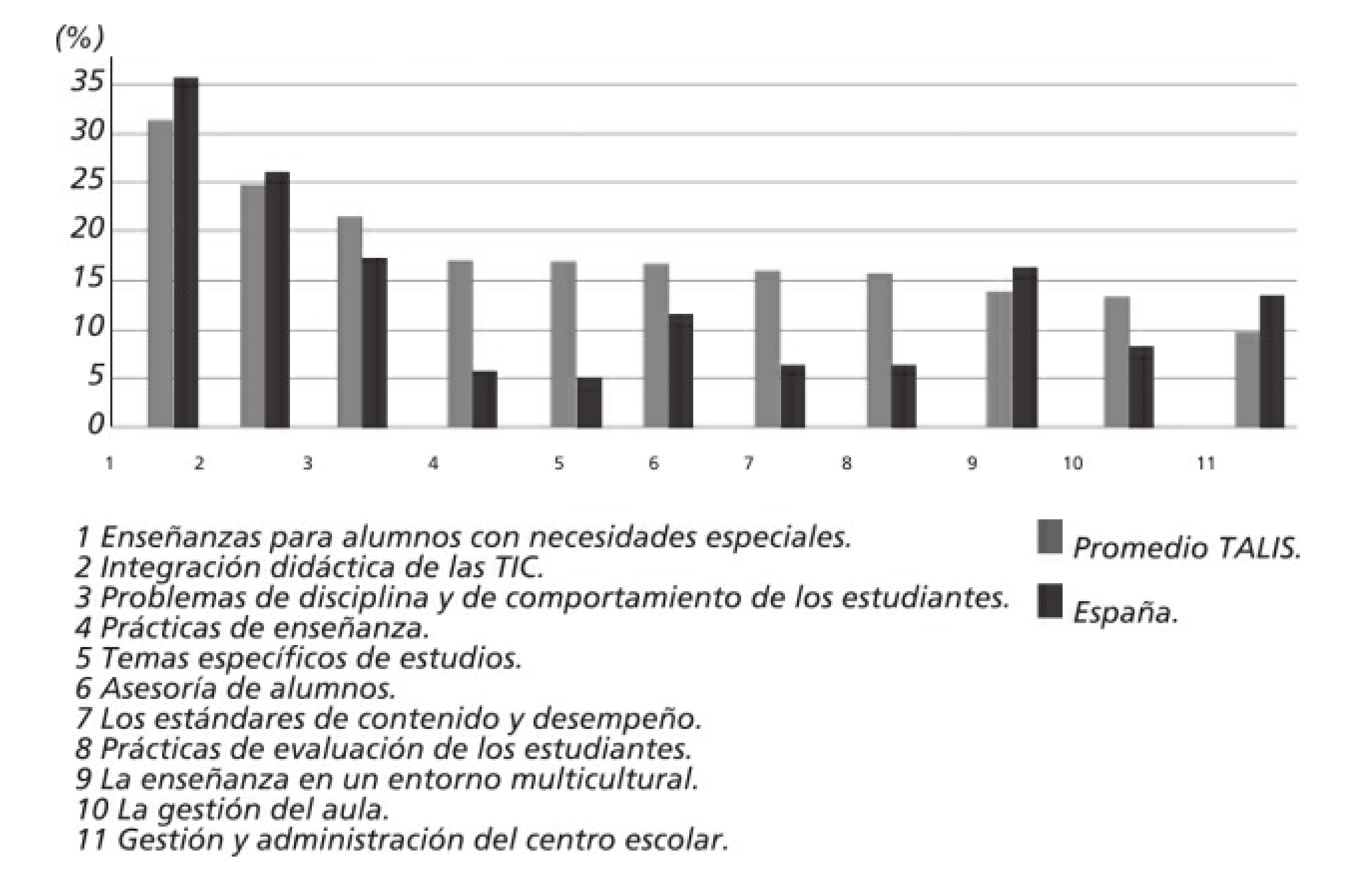


Figura 7.2. *Áreas prevalentes de necesidades de formación según TALIS. (Para una información más detallada ver la tabla 3.4 en <**www.oecd.org/education/school/43023606.pdf**>).*

*Fuente: OECD (2009a). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.*

Una buena *formación profesional continua* del profesorado debería acomodarse a los siguientes principios básicos:

- *Ha de estar vinculada con las necesidades del sistema educativo y del centro docente.* En el caso de los centros públicos, o sostenidos con fondos públicos, parte de la formación continua ha de alinearse con las necesidades del sistema educativo identificadas por las administraciones educativas y traducidas en los ejes prioritarios del correspondiente Plan de formación. Pero también con las características de cada centro y de sus objetivos de mejora, explícitamente formulados, que deberían ser compartidos por todo el personal.
- *Ha de aprovechar, tanto como sea posible, la transferencia de conocimiento experto en el seno de cada centro educativo.* El aprovechamiento, por parte de aquellos otros con menor nivel de experiencia, del conocimiento profesional acumulado por los docentes experimentados no sólo atiende a necesidades de formación de un modo perfectamente adaptado al contexto local en el que se ejerce la enseñanza sino que, además, contribuye a la generación de un clima de aprendizaje permanente en el seno de la institución.
- *Ha de incluir la autoformación y la investigación.* Una de las competencias asociadas a los profesionales sólidos es su capacidad para desarrollar una autoformación de calidad. Sin perjuicio de la asistencia a congresos y seminarios, ésa es la variante formativa más frecuente entre investigadores y profesores universitarios, por ejemplo. La investigación, en general, y la investigación sobre la práctica, en particular, no dejan de ser modalidades de autoformación que han de incluirse en la propia concepción de la formación continua del profesorado. No obstante, para que ello sea aceptable, la adquisición de las competencias profesionales que hacen posible la autoformación y la investigación sobre la práctica ha de estar garantizada desde la formación inicial docente.
- *Ha de tomar en consideración las perspectivas de carrera profesional.* Es deseable que la evolución profesional del docente le lleve a nuevas responsabilidades, o a nuevos enfoques de las mismas, que, en todo caso, deben preverse y para cuyo ejercicio el docente ha de formarse previamente. Éste es uno de los mecanismos de motivación que hace más efectiva la formación como vía de perfeccionamiento entre los profesionales consolidados.
- *Ha de ser capaz de conciliar libertad con obligación.* Ello significa que una orientación profesional de la formación continua ha de preservar un espacio de libertad de elección que permita atender la autopercepción de necesidades individuales de formación identificadas por el propio docente, por ejemplo, a través de la autoevaluación. Se trata, pues, de armonizar esta orientación personalizada

de la formación con los requerimientos que se derivan de los principios anteriores.

Cabe señalar que la formación profesional continua es deseada por la mayor parte de los profesores. Así, el primer estudio de TALIS antes citado ha mostrado que el sesenta por ciento de los profesores españoles manifestaron haber deseado beneficiarse de más formación en los dieciocho meses anteriores al estudio. Este elemento motivador primordial, si está bien orientado, mejorará la práctica docente.

Es por todo ello, por lo que una formación continua adaptada a los requerimientos de la enseñanza y del aprendizaje, y a su evolución con el tiempo, es considerada como un elemento clave del desarrollo profesional docente.

## LOS INCENTIVOS

En un sentido amplio, un incentivo no es más que un estímulo que incrementa la motivación de un individuo o de un grupo humano y que produce una mejora en su rendimiento. Como estrategia de gestión de las personas los incentivos se traducen en avances en la calidad del desempeño de los individuos y en progresos notables para la organización. En ese ámbito de gestión, se alude con frecuencia a la idea de recompensa ligada *a posteriori* con un comportamiento o con un logro profesional. La noción de incentivo es, sin embargo, más general y puede operar *a priori,* de forma proactiva sobre el comportamiento deseable, o *a posteriori,* como es el caso de las recompensas entendidas en sentido estricto, que se convierten a su vez en estímulos positivos para nuevos logros profesionales.

En función de su naturaleza, los incentivos pueden clasificarse en extrínsecos e intrínsecos. Los extrínsecos son tangibles o de tipo material e incluyen el salario y cualquier otro elemento retributivo vinculado a la posición profesional o al desempeño. Los intrínsecos son básicamente inmateriales y tienen que ver, por lo general, con aspectos relacionales del individuo en el seno de un grupo humano. Los reconocimientos en sus diferentes manifestaciones, el sentimiento de formar parte de un equipo competente o la satisfacción personal en el puesto de trabajo son ejemplos de incentivos intrínsecos, a los que por su efectividad se les considera a menudo como una suerte de "salario emocional" o "salario moral".

Si se toma en consideración su alcance, los incentivos pueden clasificarse en individuales y de grupo. En el primer caso, es la persona individualmente considerada el destinatario del incentivo. En el segundo, es un grupo humano cuyos componentes comparten unos mismos objetivos y realizan tareas, sea análogas sea complementarias, para su consecución.

Habida cuenta de que ambas clasificaciones son independientes —o, si se quiere, ortogonales— es posible cruzarlas. Así, cabe considerar estímulos extrínsecos e individuales, extrínsecos y grupales, intrínsecos e individuales e intrínsecos y de grupo. La tabla 7.1 muestra algunos ejemplos, referidos a la profesión docente, de estas cuatro

categorías.

Una distribución de incentivos bien concebida constituye, sin lugar a dudas, un elemento eficaz de desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, esa concepción ha de combinar convenientemente los incentivos intrínsecos con los extrínsecos, los individuales y los grupales, tomando en consideración las peculiaridades del mundo de la enseñanza, los elementos específicos de su psicología y los condicionantes reales de la "ecología escolar", so pena de correr el riesgo de errar en los enfoques y fracasar en sus resultados.

Así, por ejemplo, la introducción de incentivos individuales vinculados al desempeño ha sido objeto de análisis internacionales y de experiencias en diferentes países del mundo[7]. Habida cuenta de que una de las exigencias ineludibles del éxito de tales procedimientos de motivación del profesorado estriba en que sean justos y se apoyen en fundamentos objetivos, se ha recurrido a la medida del impacto de la actividad individual del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos.

Para ello algunas experiencias han empleado la determinación del valor añadido contextualizado, metodología que permite averiguar lo que aporta el profesor a la mejora de los resultados de los alumnos más allá de la cuota de progreso atribuible a su entorno familiar[8]. Tal es el caso, por ejemplo, de algunos experimentos realizados en este sentido en Israel, los cuales han demostrado la clara mejora de los resultados de los alumnos en desventaja cuando sus profesores fueron sometidos a un sistema de incentivos extrínsecos vinculados a la magnitud del valor añadido logrado en sus alumnos[9].

| | **INDIVIDUALES** | **GRUPALES** |
|---|---|---|
| **Extrínsecos** | Salario.<br>Plus de formación.<br>Premios en metálico.<br>Plus de desempeño. | Ayudas a la investigación.<br>Plus de desempeño.<br>Apoyos económicos para la mejora. |
| **Intrínsecos** | Reconocimiento privado de sus superiores.<br>Reconocimiento institucional.<br>Consideración de sus iguales o de los alumnos. | Reconocimiento institucional público.<br>Sentido de pertenencia.<br>Consideración de la profesión. |

*Tabla 7.1. Tipologías y ejemplos de incentivos para la profesión docente.*

No obstante lo anterior, las dificultades técnicas que comportan los correspondientes procedimientos de cálculo, junto con los efectos negativos derivados, en bastantes países, del choque de este tipo de incentivos con una cultura organizativa extraña a ellos, hacen muy probable la generación de conflictos que terminan por arruinar la propia iniciativa.

Por ello, no resulta extraño que se recomiende a las administraciones educativas una cierta prudencia en la implementación de políticas o de estrategias que comporten la

administración de incentivos extrínsecos e individuales de esta naturaleza. Así, el antes citado estudio de la OCDE concluye a este respecto que "(…) mientras menor sea el papel que representan las medidas individuales de aprovechamiento estudiantil más probable será que la estrategia sobreviva"[10].

Cosa diferente a lo anterior es la articulación de políticas de incentivos extrínsecos y grupales en la forma de pluses vinculados al desempeño, por ejemplo, a nivel de centro. Y ello no sólo por las ventajas prácticas y de eficacia que comporta en materia educativa el gradualismo reformador, sino también y sobre todo porque, como hemos señalado en otro lugar[11], "(…) la dimensión colectiva de las recompensas pone en marcha mecanismos psicosociales de cohesión del grupo que se traducen en una gran satisfacción moral de sus protagonistas y en una mejora de su rendimiento". Mediante este tipo de mecanismos los incentivos extrínsecos devienen en intrínsecos y son capaces de arrastrar a la mayor parte del profesorado en el movimiento hacia la mejora.

No se trata, en modo alguno, de renunciar a una mayor personalización en los itinerarios retributivos de cada profesor —incentivos extrínsecos e individuales— sino de asegurar un balance final de eficacia suficiente. En este sentido, la vinculación de ese itinerario retributivo individualizado con la carrera profesional y con su enfoque sistémico —cuyo desarrollo ha de incorporar la evaluación periódica del desempeño mediante metodologías compuestas— puede producir, a la postre, mejores resultados.

Una de las características de los enfoques de la gestión burocrática del personal docente es su descuido, o incluso su ignorancia, respecto del potencial motivador de los incentivos intrínsecos. La efectividad de las diferentes formas de reconocimiento reposa, en última estancia, en la componente relacional del ser humano y en el impacto sobre su psicología que es, por lo general, bastante sensible a la consideración de los otros como elemento de consolidación de su autoestima, como fuente de estímulo personal y de generación de bienestar. Todo ello se traslada a la implicación en la tarea y, finalmente, a la calidad del desempeño.

De hecho, este principio opera como un invariante que preserva su efectividad en todas las escalas de responsabilidad —desde el conserje de un modesto centro escolar hasta el ministro de educación, por ejemplo—; y constituye, por ello, un factor que ha de tomarse en consideración como instrumento catalizador del desarrollo profesional del profesorado.

Su implementación ha de incorporarse a las políticas de gestión de los recursos humanos del profesorado no sólo en el plano *macro,* relativo al sistema en su conjunto, sino también en el plano *micro* propio de cada centro educativo, y ha de hacerse con suficiente inteligencia y veracidad como para que sea creíble y efectivo. Las autoridades educativas, en un caso, y los directores escolares, en el otro, han de ser los que conciban y apliquen este tipo de incentivos profesionales sobre el profesorado. Dicho factor constituye uno de los ingredientes del llamado "liderazgo transformacional", un liderazgo basado en las personas de cuyo impacto final sobre la mejora del rendimiento de los

alumnos disponemos de sólidas evidencias empíricas[12].

De acuerdo con las aportaciones de TALIS 2008, el profesorado echa en falta un sistema de incentivos profesionales. Así, cerca de las tres cuartas partes de los profesores encuestados indicaron que no habían recibido reconocimientos o recompensas por haber mejorado la calidad de su práctica docente o por ser más innovadores, y sólo la cuarta parte informó que su evaluación se había traducido en un cambio moderado o grande en cuanto a sus oportunidades de desarrollo docente.

Ello indica que para buena parte de los países participantes —y, por supuesto, para el nuestro— la articulación de un sistema bien ponderado de incentivos extrínsecos e intrínsecos, individuales y de grupo, constituye una asignatura pendiente en el desarrollo profesional del profesorado.

## LA EVALUACIÓN

Existe suficiente evidencia empírica, tanto en el mundo educativo como en el de las organizaciones, a la hora de identificar la evaluación como una de las estrategias de mejora más poderosas. Ya en el siglo XIX el famoso científico británico William Thomson —Lord Kelvin— nos advertía que “lo que no se define no se puede medir, lo que no se mide no se puede mejorar y lo que no se mejora se degrada siempre”.

El mecanismo mediante el cual la evaluación contribuye notablemente a la mejora es, en esencia, a través del efecto retroactivo, o de *feedback,* que aquélla genera y que induce en los individuos y en los sistemas cambios y comportamientos adaptativos inteligentes. La evaluación produce una información sobre el nivel de logro de los objetivos y el *feedback* consiguiente opera como mecanismo de aprovechamiento de esa información.

En su estudio realizado sobre más de 800 meta-análisis y más de 50.000 investigaciones —referidas a la relación existente entre una amplia colección de variables y el rendimiento de los alumnos—, John Hattie[13] concluye que de todos los factores relativos a la enseñanza es el *feedback* asociado a la evaluación de los alumnos el que mayor impacto tiene sobre los resultados escolares. Este uso de los resultados de la evaluación, que se conoce como “evaluación formativa”, produce en los alumnos un avance equivalente a más de dos años de escolaridad, una mejora del ritmo de aprendizaje de un 45% o que los alumnos sometidos a este tratamiento superen en rendimiento al 73% de los que no lo reciben.

Además, Hattie advierte que los mecanismos más potentes de la evaluación no residen sólo en los cambios directos que aquélla induzca sobre los alumnos sino, sobre todo, en los cambios indirectos que promueve sobre los profesores —en cuanto a sus metodologías y a sus procedimientos de enseñanza— y que inciden, a través de éstos, sobre sus alumnos.

Sin conocer los resultados del trabajo de J. Hattie, los profesores que participaron en

la encuesta de TALIS 2008 se pronunciaron, a partir de su experiencia profesional, en el mismo sentido. Así el 65% de los docentes consultados indicó que las calificaciones de los exámenes de los alumnos constituyeron un criterio moderadamente importante o muy importante en cuanto al *feedback* que recibían sobre su enseñanza.

Justamente por la homología de los mecanismos subyacentes a toda evaluación, ese esquema —que es aplicable a la evaluación de los alumnos y a la respuesta de ellos y de sus profesores— es, con toda probabilidad, transportable —elevando convenientemente el plano de análisis— al caso de la evaluación de los profesores y a la respuesta de ellos y de las administraciones educativas responsables de las correspondientes políticas.

A tenor de lo anterior, la evaluación docente —con *su realimentación* a diferentes niveles— debería ser uno de los pilares básicos de las políticas de desarrollo profesional del profesorado, vale decir, de su mejora. Para ello, resulta imprescindible generar una nueva cultura profesional en la enseñanza de modo que la evaluación del profesorado no sea considerada por sus protagonistas como una amenaza sino como una oportunidad de crecimiento profesional.

En este sentido, la evaluación docente debiera facilitar la identificación de las fortalezas y las debilidades del profesor a fin de orientar, de un modo fundado y efectivo, la consiguiente formación, que cubriría así las lagunas detectadas y satisfaría las nuevas necesidades de conocimientos o de competencias profesionales. Pero, además, la evaluación ha de proporcionar el fundamento objetivo para el avance en la carrera profesional. Visto de esta manera, la evaluación deja de poseer una connotación negativa para vincularse a momentos importantes de progreso en el desarrollo de los docentes y en su carrera.

La realidad de los hechos indica que, incluso en un país como España, con una tradición tan reacia a la evaluación del profesorado en ejercicio como mecanismo de responsabilidad, cuando aquélla se asocia a una forma de promoción —acceso a cuerpos superiores, a la dirección escolar, o a puestos en el exterior— es aceptada como natural tanto por los protagonistas como por el resto de los actores que operan en el medio escolar.

El citado estudio TALIS de la OCDE ha detectado que al menos, en un plano declarativo, los profesores evaluados que reciben información retroactiva *(feedback)* sobre los resultados de dicha evaluación, en su inmensa mayoría, valoran positivamente tales prácticas y las consideran útiles para el desarrollo de su trabajo.

Dicho estudio ha puesto, asimismo, de manifiesto que los nuevos docentes valoran su evaluación profesional y el consiguiente *feedback* más positivamente que los profesores experimentados[14]. Sin embargo, en bastantes países —entre ellos España— las administraciones educativas no recurren de un modo sistemático a este tipo de políticas como instrumentos de mejora. La figura 7.3 reproduce una información procedente de TALIS 2008 relativa al porcentaje de profesores que afirman que nunca se les evalúa o que nunca reciben información de la evaluación de ninguna fuente (Inspectores,

Directores o iguales). España se sitúa, después de Italia, a la cabeza de la clasificación.

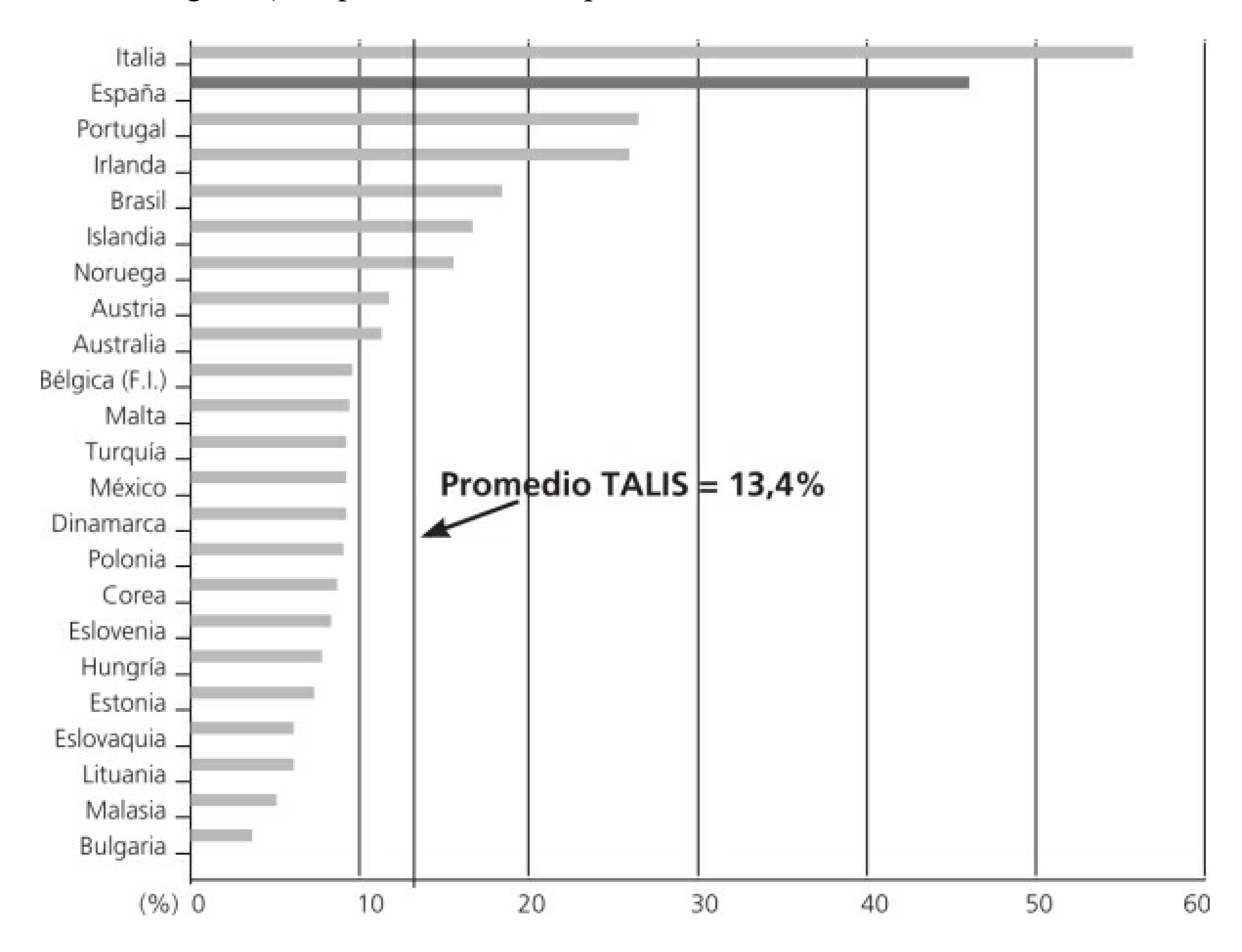



*Figura 7.3. Porcentaje de profesores que afirman que nunca se les evalúa o que nunca reciben información de la evaluación por parte de ninguna fuente, por país. (Para una información más detallada ver la tabla 5.3 en <**www.oecd.org/education/school/43023606.pdf**>).*

*Fuente: OECD (2009a). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.*

La anterior información empírica apunta tanto a la existencia de un cierto cambio cultural del profesorado en materia de evaluación docente, como a la necesidad de una respuesta adecuada por parte de las administraciones. Para ello, resulta imprescindible concebir un sistema de evaluación docente y hacerlo de modo que sea efectivo y, a la vez, adaptado al contexto.

**Algunas características para un sistema de evaluación docente**

Algunas características generales deseables de dicho sistema se describen y justifican a continuación.

- *Fiable*

Para que un sistema de evaluación del profesorado sea aceptado ha de ser digno de confianza, es decir, ha de medir bien lo que se pretende medir. La pertinencia del perfil

de rasgos a evaluar, su transparencia, su ponderación y la calidad técnica indiscutible de los instrumentos empleados conforman la condición necesaria de su aceptabilidad. Ello es tanto más cierto en aquellos países, como el nuestro, en donde la tradición de evaluación individual de los docentes es limitada y se parte, por ello, de una actitud de desconfianza y de una cierta proclividad a su fácil descalificación.

- *Compuesto*

El sistema de evaluación ha de combinar la evaluación externa con la autoevaluación. En el primer caso resulta imprescindible la utilización, cuando sea posible, de procedimientos de triangulación en los que intervengan diferentes agentes cualificados, tales como inspectores, directores e iguales. Se trata de evitar sesgos y asegurar la validez y la consistencia de las conclusiones. En el segundo caso, la disponibilidad de herramientas bien concebidas y rigurosamente elaboradas puede ser de enorme utilidad no sólo por la facilidad de su aplicación —lo que permite incrementar su frecuencia de uso—, y por su posible dimensión de entrenamiento de cara a evaluaciones externas, sino también por la eficacia potencial de los *feedback* que este procedimiento sencillo de evaluación para la mejora puede producir. Además, este modelo, que supone la atribución de confianza en el profesorado en cuanto al interés por su propia mejora profesional, iría generando de un modo gradual una cultura de la evaluación del desempeño que se iría incorporando progresivamente al acervo propio de la profesión docente.

- *Diferenciado*

Las circunstancias profesionales que requieren una evaluación del profesorado son diferentes. Así, no es igual una evaluación del desempeño, con vistas a la determinación de un complemento salarial, que la evaluación para la identificación de necesidades de formación, que la evaluación para una promoción profesional. Por tanto, el sistema de evaluación docente ha de ser diferenciado, estar integrado en ese conjunto sistémico de políticas de gestión del talento que se postula y acomodarse a sus condicionantes.

- *Periódico*

El empleo de la evaluación docente como política masiva para la mejora profesional puede comportar, en el sector público, un coste elevado. De ahí la importancia de combinar la autoevaluación con la evaluación externa en la concepción de un sistema sostenible. Sin embargo, desde la perspectiva de la evaluación vinculada a la carrera profesional la propia ordenación de sus tramos, grados o etapas marca una periodicidad —de carácter, por ejemplo, quinquenal—que hace más fácilmente viable el sistema. En todo caso, ésta es una actuación que, por la magnitud de su impacto sobre la mejora, debería beneficiase de la correspondiente priorización del gasto.

## LA PROMOCIÓN

La promoción constituye la esencia misma del desarrollo profesional, su materialización más evidente. Es una forma de recompensa justa y fundada que comporta incentivos tanto extrínsecos como intrínsecos. Por ello, supone para la mayor parte de los profesionales un elemento tractor de la mejora y un componente principal de la motivación. Ello es así a causa del dinamismo que es consustancial a la persona y que se refleja en su propia evolución. La experiencia va alterando las expectativas del ser humano y su visión de las cosas, lo que afecta también al ámbito profesional.

La enseñanza tampoco es en esto una excepción y la ausencia de estímulos o de perspectivas de avance profesional, en sus diferentes modalidades, avoca a la rutina y genera insatisfacción. El fenómeno límite se corresponde con el síndrome del profesor "quemado" *(burnout)* que se traduce, pura y simplemente, en una pérdida sustantiva de la energía personal necesaria a la hora de asumir las obligaciones profesionales en condiciones suficientemente satisfactorias para los alumnos y para el centro.

Previo a ese estadio extremo de insatisfacción profesional, el docente padece una especie de "desenganche" progresivo con respecto a los requerimientos que plantea la actualización y la mejora profesionales, lo que lleva, por lo general, aparejado una disminución de su nivel de desempeño. Ello incide negativamente en sus alumnos, afecta a sus compañeros y condiciona el potencial del centro escolar. Con toda probabilidad, la ausencia de una ordenación efectiva de la promoción docente en el sistema educativo español está lastrando el potencial de rendimiento del conjunto del sistema. Por ello, se hace necesario superar el modelo actual, básicamente burocrático, escasamente articulado y poco eficaz, modernizando su concepción y aproximándola —con las debidas adaptaciones— a la de aquellas organizaciones de éxito reconocido en la gestión de su capital humano.

La idea de promoción se corresponde con la de movilidad profesional. Evidentemente esta movilidad trasciende la meramente geográfica ("concurso de traslados"), tan característica del enfoque burocrático en la enseñanza pública, para aludir a diferentes responsabilidades, funciones, o grados retributivos.

La movilidad horizontal en la carrera profesional de un profesor es aquélla que se desarrolla en el mundo correspondiente a la enseñanza de su materia. Por su parte, la movilidad vertical conlleva la asunción de nuevas responsabilidades en el medio escolar o incluso, en el caso de los funcionarios docentes, de nuevos puestos u ocupaciones fuera de él. Aun cuando esta distinción tiene un carácter puramente didáctico —toda vez que, por su propia concepción, la promoción supone una movilidad con pendiente positiva— facilita una primera captación del abanico de posibilidades que se abre ante su posible ordenación.

El elemento básico de la promoción es el retributivo, asociado a tramos o grados sucesivos a los que se accede previa evaluación positiva. Pero es posible y necesario articular en nuestro país un sistema de promoción en torno a diferentes tipos de trayectorias profesionales. Así, cabe concebir en el sector público haces de trayectorias

profesionales, sean de carácter académico, sean de gestión; pero, además, éstas pueden ser internas al centro educativo o desarrollarse, en parte, fuera de él. En la tabla 7.2 se muestran esas cuatro modalidades de trayectorias de la profesión docente y se especifican algunos ejemplos.

| | ACADÉMICAS | DE GESTIÓN |
|---|---|---|
| **Internas al centro educativo** | Tutor de alumnos.<br>Jefe de departamento.<br>Tutor de formación. | Jefe de estudios.<br>Secretario.<br>Director. |
| **Externas al centro educativo** | Profesor de enseñanzas de postgrado de formación docente.<br>Profesor asociado en facultades universitarias. | Inspector educativo.<br>Asesor técnico docente.<br>Consejero técnico. |

Tabla 7.2. *Diferentes modalidades de trayectorias profesionales posibles. Algunos ejemplos de sus elementos constitutivos.*

Esa diversidad de trayectorias profesionales potenciales, junto con la evolución retributiva básica organizada en tramos o grados, hace posible una mejor adaptación del sistema a la variedad de situaciones y de expectativas de los docentes y a su cambio con el tiempo.

## EL PLAN DE CARRERA

El Plan de Carrera es, en esencia, una previsión personalizada de desarrollo profesional en la cual la formación, los incentivos, la evaluación, y la promoción se integran en un todo coherente. La asignación de funciones, categorías o destinos se relacionan de forma explícita con los requisitos de formación de cada tramo, los mecanismos de promoción y los correspondientes elementos de evaluación[15].

El Plan de carrera es un instrumento que promueve el dinamismo de la profesión y encarna, como ningún otro, esa visión sistémica de las políticas de gestión de los recursos humanos del profesorado, cuyos componentes se interrelacionan y, finalmente, refuerzan sus efectos. Así, la evaluación sirve de fundamento objetivo a los incentivos, permite identificar las necesidades de formación y constituye la condición necesaria de la promoción que, a su vez, legitima la necesidad de la evaluación y le otorga significado desde la óptica del docente. La formación se orienta, asimismo, de conformidad con los requerimientos de la promoción y, por tanto, la facilita, lo que refuerza el sentido de la propia formación.

Los incentivos estimulan la motivación por el desarrollo profesional y contribuyen, por esa vía, tanto a la disponibilidad del docente para su formación como a la toma en consideración de la promoción.

La figura 7.4 muestra, de forma esquemática, la integración de esos cuatro pilares del desarrollo profesional docente —evaluación, formación, incentivos y promoción— y evidencia sus interrelaciones.




Figura 7.4. *Esquema de los elementos básicos de un modelo de desarrollo profesional del profesorado inspirado en un enfoque postburocrático.*

En el sistema educativo español la carrera profesional de un joven profesor o maestro, con un elevado potencial de desarrollo, es impredecible y la mayor parte de las veces inexistente. Dicho potencial podría fácilmente desaprovecharse porque no existe ningún modelo explícito de plan de carrera para él; lo que revela, por sí solo, la escasa importancia que se otorga al desarrollo profesional del profesorado, a una gestión efectiva de su capital humano e intelectual y al aprovechamiento óptimo de su talento en beneficio del individuo y de la propia sociedad.

Con el fin de ilustrar sobre un ejemplo cómo operaría el Plan de Carrera, en su calidad de instrumento de desarrollo profesional, se muestra en la tabla 7.3 un esquema simplificado de Plan de Carrera para una trayectoria hipotética de un joven profesor de educación secundaria que accede a su puesto de trabajo por oposición y se incorpora a un instituto de Educación Secundaria de su ciudad.

La organización de su carrera se articula en torno a tramos o grados de 5 años de duración; ello garantiza la suficiente estabilidad y, a la vez, promueve un dinamismo profesional en cada tramo o función que, de acuerdo con las evidencias, contribuye a preservar una tensión o tono profesional óptimo. Los diferentes haces de trayectorias profesionales posibles, con sus condiciones y sus recompensas, son conocidas de antemano por nuestro joven profesor con ocasión de su acceso al cuerpo docente correspondiente.

Como se trata de un profesor vocacional comprometido con la enseñanza, pasados los tres primeros años descubre la importancia de los puestos de dirección como impulsores de los procesos de mejora de los centros escolares; lo que le lleva, al final del primer tramo, a optar por una experiencia como Jefe de estudios, para lo cual se prepara previamente combinando durante el quinquenio la formación de actualización docente

con la formación preparatoria para este puesto directivo. Sin perjuicio de las evaluaciones bienales en su condición de profesor —externas o de autoevaluación—, al final de ese primer tramo se somete a una evaluación externa para la promoción que le habilita para el desempeño de esa función.

El director de su centro le propone para ese nuevo desempeño y va descubriendo a su lado la considerable exigencia del puesto y el amplio abanico de competencias requeridas, pero también las profundas satisfacciones que produce el conducir a un grupo humano por la senda de la mejora y finalmente conseguirla. Así que decide optar, con vistas al final del segundo quinquenio, por la habilitación para Director; para lo cual se forma, se prepara de antemano y se somete, al final de ese periodo, a la correspondiente evaluación. Durante ese tiempo, y al margen de sus complementos retributivos asociados a sus funciones directivas como jefe de estudios, su salario se ha visto beneficiado por la valoración y el reconocimiento de su desempeño y de su desarrollo profesional como docente.

La evaluación positiva de habilitación para la dirección le sitúa ante la posibilidad de optar a la dirección escolar de una plaza vacante en otro centro de su ciudad situado en un barrio marginal. A pesar de la evidente dificultad del puesto, asume el desafío porque se considera suficientemente preparado y está comprometido con la mejora escolar de los sectores socialmente menos favorecidos. Hace en ese centro una extraordinaria labor que es reconocida y valorada por la comunidad educativa y por la administración.

Pero pasan diez años, y aunque dispone del grado consolidado de Director, considera que ha llegado el momento de ceder el testigo a alguno de sus colaboradores para que continúe la carrera con nuevas ideas y renovadas fuerzas. Sin embargo, tiene cuarenta y cinco años y se siente en plenitud, con una experiencia valiosa sobre sus espaldas y un conocimiento contrastado respecto de las claves de la mejora de los centros educativos y de un liderazgo escolar efectivo; conocimiento y competencias que reposan en una formación continua enriquecida por su experiencia práctica. Así que, decide optar por la habilitación para Inspector de Educación, puesto para el que se ha preparado de acuerdo con su previsión. Considera que es éste un destino que permite aprovechar su experiencia sin alejarse demasiado del ámbito escolar, su auténtica pasión profesional. Accede finalmente a un puesto de Inspector y se consolida en él.

No sabemos lo que será de su vida profesional diez años después, quizás permanezca en su mismo puesto, o posiblemente sea Jefe de distrito, o puede ser que haya aceptado un puesto de Subdirector General de Centros Educativos en su Comunidad Autónoma; pero lo que es seguro es que nos encontraremos con una persona bien preparada, valiosa y satisfecha de su trayectoria profesional al servicio de la educación y de la sociedad.

| Tramo o grado | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º |
|---|---|---|---|---|---|
| Duración (años) | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Destino | IES* | IES | IES | IES | IES |
| Función | Profesor | Jefe de estudios | Director | Director | Inspector de educación |
| Formación | Actualización docente<br>Dirección | Actualización docente<br>Dirección | Dirección<br>Actualización docente | Supervisión<br>Gestión | Supervisión<br>Gestión |
| Evaluación | Bienal<br>De promoción | Bienal<br>De promoción | Bienal<br>De promoción | Bienal<br>De promoción | De promoción |

***IES (Instituto de Educación Secundaria).**

Tabla 7.3. *Esquema simplificado de Plan de carrera para una trayectoria hipotética de un profesor de Educación Secundaria.*

Con la descripción de este caso supuesto no se trata de precisar todos los detalles del modelo de desarrollo profesional antes descrito. Por su flexibilidad y su potencial de adaptación a las expectativas de cada profesor y a su evolución con el tiempo admitiría una considerable diversidad de concreciones, tal y como puede advertirse analizando el contenido de la tabla 7.3. Se pretende, simplemente, ilustrar cómo operarían algunos de sus principales mecanismos y reforzar así la comprensión de las relaciones recogidas en la figura 7.4. Otros muchos itinerarios profesionales podrían haber sido cursados y libremente elegidos por este profesor imaginario, con tramos sólo académicos o combinados con otros de gestión; ubicados únicamente en el seno del medio escolar o también fuera de él (véase la tabla 7.3); pero, en todo caso, sujetos a la misma

concepción de fondo que se apoya en los principios de la evaluación, la formación y el crecimiento profesional.

Contaminados sin duda por nuestra tradición burocrática, los más escépticos considerarán que el anterior modelo es difícilmente generalizable. Sin embargo, otros países han adoptado una concepción similar y sus sistemas educativos están situados entre aquéllos que mejores resultados obtienen en las evaluaciones internacionales. Tal es el caso, por ejemplo, de Singapur cuyos elementos de la carrera profesional del profesorado se inspiran en principios similares y conforman, asimismo, un modelo coherente[16].

## EL DESARROLLO PROFESIONAL, FACTOR CLAVE DEL FORTALECIMIENTO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Una carrera profesional bien concebida y bien desarrollada atraería a la docencia a los mejores graduados y evitaría que, una vez en ella, la abandonaran por otras opciones más interesantes. Aun cuando en la actual situación de crisis de empleo en diferentes países europeos —entre ellos España— la anterior observación pudiera parecer fuera de contexto, la recuperación económica y la consiguiente transformación progresiva de nuestro modelo productivo hacia el propio de una economía basada en el conocimiento pueden sorprendernos en tan sólo unos años con un fenómeno acusado de escasez de profesores, sobre todo en las materias científicas y técnicas.

A esa circunstancia se suma el hecho cierto de una jubilación intensa de profesores brillantes que en su juventud se iniciaron en la profesión docente ante la ausencia de otras alternativas laborales mejores en el contexto económico y social de la época.

Si la fortaleza de una profesión depende de la solidez de sus componentes, junto con el procedimiento de acceso, el desarrollo profesional constituye la segunda pieza maestra para el fortalecimiento de la profesión docente. Con vistas a semejante meta no es suficiente con acertar en el modelo de selección y formación inicial para el ejercicio de la profesión, sino que hay lograr que ese tono profesional y esas elevadas expectativas de los que bien comienzan se preserven, en la mayor medida posible, a lo largo de toda la vida profesional. Ése es el principal objetivo del desarrollo profesional y de su expresión en la carrera docente.

---

[1] ILO/UNESCO (2009). *Ibid.*

[2] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Ed. La Muralla. Madrid.

[3] HUNT, J.W. (1993). *La dirección de personal en la empresa. Guía sobre el comportamiento de las organizaciones.* McGraw-Hill. Madrid.

[4] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *Ibid.*

[5] OCDE (2009b). *Ibid.*

[6] MACBEATH, J. (2012). *Future of Teaching Profession.* Education International Research Institute. University of Cambridge.

[7] OCDE (2009 b). *Ibid.*

[8] Véase, OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools.* París.Y véase también, MARTÍNEZ ARIAS, R., GAVIRIA SOTO, J.L. Y CASTRO MORERA, M. (2009). "Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación". *Revista de Educación,* 348. Enero-abril, pp. 15-45.

[9] LAVY, V. (2002). "Evaluating the Effects of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement". *Journal of Political Economy,* 110, 1286-1317.

[10] OCDE (2009 b). *Ibid.*

[11] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *Ibid.*

[12] ROBINSON.V. et al. (2009). *School Leadership and Student Outcomes.* BES. Ministry of Education. New Zeland.

[13] HATTIE, J. (2009 ). *Ibid.*

[14] OECD (2012 b). *The Experience of New Teachers.* Results from TALIS 2008. OECD. Paris.

[15] Véase, LOPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *Ibid.* Y véase también, LOPEZ RUPÉREZ, F. y NASARRE, E. (2011 b). "La carrera profesional del profesorado. Una propuesta complementaria". *Escuela,* 1 de junio, pág. 21.

[16] OECD (2011 a). *Ibid.*

Capítulo 8

# Cómo preparar un futuro mejor para la profesión docente

Si, de conformidad con la abundante evidencia empírica disponible, la calidad del profesor constituye el factor crítico por excelencia a la hora de mejorar los resultados de la educación, las políticas centradas en el profesorado o, de forma más precisa, aquéllas que comportan el fortalecimiento de la profesión docente mediante la replicación de las características y las exigencias de las profesiones robustas, deberían ocupar indiscutiblemente un lugar central en las próximas reformas educativas.

La preparación de un futuro mejor para la educación —a lo que, de un modo fundado, la sociedad española aspira— pasa por actuar, tan pronto como sea posible, sobre la profesión docente. La lentitud con la que el impacto de las reformas educativas se deja sentir sobre la realidad social imprime una cierta urgencia a los procesos de mejora; pero, sobre todo, traslada a las políticas la exigencia de acierto; y lo hace de tal modo que su horizonte no se limite a una legislatura sino que alcance a toda una generación. Disponemos de magníficos ejemplos procedentes de otros ámbitos que nos indican que, incluso en nuestro país —con su complejidad territorial, su proclividad al conflicto y sus dificultades para construir amplios consensos— ello es posible.

Además, los dos grandes partidos con vocación de gobierno recogieron de forma similar, en sus respectivos programas electorales para las Elecciones Generales de 2011, un compromiso con los ciudadanos que mantiene, para ambos, toda su vigencia. Así, el Partido Popular, prometía al respecto[1]:

> "Pondremos en marcha un nuevo modelo de selección y formación del profesorado de carácter nacional para el acceso a la profesión docente, que atraiga a los mejores expedientes académicos y tenga como criterios de selección el mérito y la capacidad. (…) Estableceremos una carrera docente, constituida por el conjunto de grados y funciones que cada profesor pueda alcanzar como consecuencia de la evaluación de su desempeño, del reconocimiento de su ejercicio profesional y de las actividades de formación, innovación e investigación (...).

Por su parte, el Partido Socialista Obrero Español se comprometía con la sociedad, en lo esencial, del mismo modo[2]:

> "Queremos atraer a los mejores profesionales, para lo que es necesario mejorar

la formación inicial, los procesos de selección, la formación en la práctica y establecer un modelo de carrera profesional que reconozca la mayor implicación en la mejora de los resultados del alumnado.

Evaluaremos el funcionamiento y resultados de los nuevos grados de infantil y primaria y del máster de secundaria para ajustarlos a las competencias que requiere el profesorado en las distintas etapas educativas.

Estableceremos un nuevo sistema de acceso al desempeño de la profesión con características similares al modelo MIR existente en la sanidad, que contemple la superación de unas pruebas en las que se acrediten los conocimientos científicos y didácticos de la especialidad a la que se opta, dos años de formación práctica y teórica en centros seleccionados por su calidad y con tutores experimentados y la superación de una evaluación final en la que se contraste la formación adquirida. Por tanto, el nuevo sistema de acceso a la función pública docente incluirá una fase de formación general y una fase de prácticas docentes formativas, de dos años de duración remunerados, que concluirán con la concesión del título de especialista.

(…) Estableceremos un modelo de carrera profesional que valore el trabajo realizado en los centros, tomando como referente fundamental el desarrollo de acciones y proyectos de innovación e investigación educativa que promuevan una mejora del rendimiento escolar de todo el alumnado. Este modelo debe incentivar y motivar al profesorado así como incrementar su prestigio social".

Esa promesa común de ambos partidos debería constituirse en una base sólida para encontrar el acuerdo político e impulsar una modernización del principal soporte de nuestro sistema educativo; esto es, su profesorado.

## ALGUNAS RECOMENDACIONES GENERALES

Con la finalidad de contribuir a la concepción de las políticas destinadas a fortalecer la profesión docente y a preparar su futuro, cabe presentar en lo que sigue un conjunto reducido pero significativo de recomendaciones que permitirían corregir anteriores errores y facilitar los avances.

### Mantener un modelo bien definido y asegurar una transición flexible

Probablemente sea ésta la recomendación más general y, a la vez, la de mayor impacto de cara al éxito de una reforma como la que se pretende y se necesita. A la luz de los compromisos electorales formulados de un modo más o menos explícito por los dos grandes partidos políticos nacionales, el modelo MIR -como sistema de acceso- se está abriendo camino en la concepción del futuro de la profesión docente. Ello ha alcanzado también, aunque más vagamente, a las organizaciones sindicales y profesionales.

En este contexto, es preciso, no obstante, definir sin ambigüedad cuales son aquellos elementos constitutivos del modelo a los que, en modo alguno, se puede renunciar. En los capítulos anteriores se han aportado y justificado algunos de esos rasgos característicos de un buen modelo de acceso, en coherencia con una concepción renovada de la profesión docente que se inspira, a la postre, en una versión actualizada, sólida y completa de la noción de profesión.

Ello es así porque existen determinadas líneas rojas que las negociaciones política y sectorial —imprescindibles en una reforma de esta naturaleza— no pueden traspasar, so pena de pervertir las bases del modelo, desfigurarlo y reducir a la nada su potencial transformador en el sentido de la mejora. Es responsabilidad de todos evitar que un buen modelo, a base de hacer concesiones múltiples, se transforme en una suerte de chapuza. Disponemos de precedentes —tales como el desarrollo de la LOPEGCE en materia de acreditación de directores escolares o el sistema de reconocimiento de sexenios del profesorado del sistema público— que nos alertan sobre este riesgo cierto. No obstante lo anterior, el elevado nivel de generalidad de esos elementos fundamentales admite diferentes modos de concreción que no alteran los principios y pueden facilitar el logro de consensos suficientes.

Junto a la defensa sólida de la preservación durante el proceso de negociación de los rasgos esenciales del modelo, una actuación suficientemente flexible en cuanto a la definición de los procesos de transición constituye una útil recomendación, apoyada en las lecciones de la experiencia.

Estamos ante un factor decisivo para la implantación efectiva de un modelo de acceso como el que se pretende, toda vez que este tipo de cambios afectan a intereses y suelen concernir a muchas personas; por ello, y con el propósito de asegurar el éxito final, es importante prever una transición razonablemente flexible. Si el modelo logra un suficiente grado de consenso su estabilidad estará asegurada y, por lo tanto, una implantación progresiva no constituirá una amenaza a su consolidación. La implantación del modelo de especialidades médicas de la que se benefició el sistema sanitario español puede servir de nuevo, con las debidas adaptaciones, de referente para el sistema educativo.

En nuestro país, no faltan ejemplos en los cuales se ha procedido a la inversa: desfiguración de un modelo inicial valioso de política educativa y, en cambio, aplicación inmediata en toda su extensión. Al afectar las modificaciones inducidas por la negociación a aspectos sustantivos del modelo éste se ha desvirtuado y ha perdido su potencial de mejora. Sólo unos pocos años después, la realidad ha demostrado la obsolescencia de esa reforma y se ha quedado a la generosa espera de una nueva más eficaz.

Una recomendación similar es de aplicación al diseño e implementación de un modelo de carrera docente en el caso de la enseñanza pública cuyos titulares son las administraciones educativas. Una parte de dicho modelo, y desde luego sus principios básicos, podrían servir de inspiración a los titulares de la enseñanza privada y privada concertada y serían aplicables, con las oportunas adaptaciones, en la gestión de su

profesorado, promoviéndose de este modo una onda expansiva de mejora que terminaría por alcanzar a todo nuestro sistema escolar.

### Explicitar los mecanismos de acción de las políticas

La cultura normativa española en materia de políticas educativas se acomoda a una tradición administrativa, basada en la herencia napoleónica, que traduce, en el plano del conocimiento, una clara relación jerárquica de prelación entre el poder del Estado y la realidad; por lo general, en beneficio del primero.

Esa cultura regulatoria, aunque con un origen diferente, resulta próxima al llamado "racionalismo constructivista"[3] según el cual la doctrina es siempre prevalente sobre la realidad, en el sentido de que pretende su transformación pero es poco receptiva a sus mensajes, al menos cuando éstos recomiendan la modificación del punto de partida: si la realidad no se acomoda a la doctrina, peor para la realidad porque la doctrina es buena.

Se da por supuesto que los redactores de las normas —que encarnan el poder del Estado, en el papel de sus máximos intérpretes— disponen de una visión desde lo alto de un conocimiento acabado sobre lo que es mejor para el sistema. No obstante, rara vez las normas se apoyan en un buen conocimiento del detalle de los procesos y de las condiciones que hacen posible el acierto.

Sin embargo, la definición de un modelo, de una política educativa o de su expresión normativa ha de tener como límite de validez su coordinación con la experiencia, entendida aquí como la capacidad para guiar las actuaciones sobre una realidad compleja desde el fundamento que ofrecen los hechos y las evidencias. Se trata, mediante la norma, de ordenar o impulsar los procesos de mejora, permaneciendo, no obstante, muy atentos a los resultados producidos por su aplicación, que deberán ser en todo caso considerados, sea para validarla, sea para introducir en ella las correcciones oportunas.

Llama la atención que rara vez en los preámbulos de normas de cierta envergadura legal se preste alguna atención a la especificación de los mecanismos mediante los cuales sus disposiciones van a incidir sobre la realidad educativa que se pretende ordenar.

Es evidente que cuanto más basada en evidencias estuviera esa especificación, mayor sería la probabilidad de acierto de la correspondiente norma; pero incluso el mero esfuerzo intelectual de articular una descripción consistente de tales mecanismos tendría, por sí solo, un efecto positivo sobre el nivel de calidad de la norma. Así, se advertiría con mayor facilidad sus incoherencias, que habrían de ser debidamente corregidas; se podrían adelantar probablemente sus efectos perversos o inesperados, que serían tomados en consideración; y se incrementaría la transparencia de la norma al explicitar, en términos de procesos, su fundamentación.

De igual modo que para que una teoría sobrepase el umbral de lo puramente literario y alcance la categoría de construcción científica ha de ser capaz de generar predicciones susceptibles de ser contrastadas empíricamente —refutadas, según la epistemología

popperiana—, las normas deberían responder a concepciones maduras sobre la realidad educativa, capaces de especificar los mecanismos de acción de las medidas en ellas establecidas. Y es que, sin una comprensión profunda de los fenómenos educativos es poco probable que acertemos en las políticas.

Esta recomendación de carácter general es también de aplicación al caso que nos ocupa, de modo que, con el fin de asegurar la calidad del modelo de profesión docente que se pretenda establecer, se hace necesario profundizar en los mecanismos complejos mediante los cuales la implantación de dicho modelo mejorará la competencia profesional docente.

Cabe traer en este punto a colación la advertencia que, en tono dramático, el escritor franco-holandés, de finales del siglo XIX, Joris-Karl Huysmans (1848-1907) dejó plasmada en la siguiente sentencia:

> ”La realidad no perdona que se la desprecie; se venga derrumbando los sueños, pisoteándolos y arrojándolos en pedazos sobre un montón de fango”. (J.-K. Huysmans. *Là-bas,* 1891).

**Adoptar un enfoque postburocrático**

Hasta el momento presente, la regulación de la profesión docente y la propia gestión de los recursos humanos del profesorado por parte de las administraciones educativas se han ajustado a un modelo burocrático, anclado en una tradición de décadas que preserva sus procedimientos, ignora el capital intelectual y de competencias que alberga su personal y es ajeno a las nuevas exigencias y a los nuevos métodos de la llamada “gestión del talento”.

Sin embargo, las organizaciones que trabajan con el conocimiento son conscientes de que su mayor potencial no reside en las máquinas que le sirven de soporte, ni en los protocolos establecidos para el desarrollo de determinadas funciones, ni en los programas informáticos que les ayudan, sino en la mente de sus empleados. Son ellos los que, en el desempeño de sus tareas, aumentan el caudal de conocimiento útil; son ellos los que enriquecen sus capacidades haciéndose cada vez más expertos en la administración de los conocimientos y de las competencias que definen el saber y el saber hacer de la empresa o de la institución. Estas organizaciones son reconocidas en su ámbito de actividad, precisamente, por los efectos de la competencia de sus equipos humanos.

En el actual contexto, los centros educativos guardan algunas similitudes con ese tipo de organizaciones en la medida que trabajan con personas y con el conocimiento. Por ello, la renovación de la profesión docente y de su ordenación ha de adoptar un enfoque postburocrático que supere la aproximación tradicional típica de la “gestión de personal”, la transforme y la enriquezca tomando en consideración la gestión óptima del capital de conocimientos, actitudes y competencias que reside aisladamente en cada profesor y colectivamente en la profesión docente. Ello supone situar a la persona, a sus expectativas razonables, a su evolución con la experiencia, a su responsabilidad

individual, a su interés por los otros y a su capacidad de aprender para mejorar, en el centro del modelo y de su gestión.

### Promover una apertura al diálogo en beneficio de todos

En el caso que nos ocupa, el diálogo constituye una herramienta tan difícil como ineludible para asegurar los avances y facilitar su imprescindible consolidación. La perspectiva del diálogo tiene aquí una doble orientación básica: la *política* y la *sindical*.

El diálogo político resulta inevitable cuando se pretende dotar de estabilidad a una ordenación, tan ambiciosa y, a la vez, tan decisiva para el futuro de la educación española, como lo es la de la profesión docente. La segunda orientación del diálogo es igualmente imprescindible, habida cuenta de la afectación de dicha ordenación a los intereses presentes y futuros del profesorado. Además, la diversidad de sectores y subsectores, de problemáticas, de organizaciones, de supuestos ideológicos, de enfoques y de preferencias hace de este segundo ámbito del diálogo algo realmente complejo.

Sin embargo, ambas perspectivas pueden interferir entre sí positivamente y simplificar la situación, toda vez que un diálogo político fructífero facilita, a través de mecanismos tanto espontáneos como inducidos, el éxito del diálogo sindical; y viceversa, aun cuando en este caso no sea de la misma forma ni en igual medida.

Si los compromisos electorales reflejan visiones que los partidos ofrecen a la sociedad sobre cómo resolver determinados problemas políticos, económicos o sociales, PP y PSOE deberían ser capaces —uno, otro o ambos— de promover el diálogo político en beneficio de todos. Este acercamiento además de estar, a la vista de lo anterior, en la propia razón de las cosas, está también presente en las expectativas de la ciudadanía que se ha manifestado de un modo reiterado a favor de acuerdos amplios en materia educativa.

## EL PAPEL DE LOS ACTORES PRINCIPALES

La pluralidad de actores que se dan cita en torno a la cuestión del fortalecimiento de la profesión docente obliga a cada uno de ellos a cumplir su misión con suficiente rigor y generosidad. Ello requiere el convencimiento de que se trata éste de un ámbito prioritario de actuación para la mejora de la calidad de los procesos y de la calidad de los resultados de nuestro sistema educativo, en el medio y largo plazo.

En lo que sigue, efectuaremos un recorrido por cada uno de esos actores principales cuyos papeles se han de complementar en beneficio del conjunto.

### El papel de las administraciones educativas

Bajo esta denominación se incluyen, como es habitual, la Administración del Estado y las Administraciones de las Comunidades Autónomas.

En cuanto al papel de la Administración del Estado no se puede obviar su carácter principal, habida cuenta de que la regulación de este tipo de profesiones constituye una competencia exclusiva del Estado[4]. Por tal motivo, corresponde al Ministerio de Educación efectuar las propuestas, liderar el proceso en su conjunto y promover y facilitar los diferentes mecanismos de diálogo.

Dado que se trata de fortalecer la profesión docente y de preparar su futuro, la propuesta que desde aquí se formula consiste en integrar el conjunto de los procedimientos de consolidación de la profesión en el marco de una "Ley de Ordenación General de la Profesión Docente". Dicha ley debería regular, con carácter general, todo lo relativo al acceso a la profesión y a su ejercicio, para las enseñanzas no universitarias, cualquiera que fuere la titularidad de los centros escolares de destino. Pero, además, incluiría en su texto el establecimiento del Estatuto de la función pública docente como corresponde al carácter estatal de los cuerpos docentes en España.

La elaboración del Estatuto ha sido reiteradamente demandada por las organizaciones sindicales de la enseñanza pública[5]. Sin embargo, de conformidad con el enfoque adoptado en la presente obra, esta regulación no debería ser independiente de la ordenación general de la profesión docente sino que habría de ser considerada como una de las concreciones particulares de la Ley e incorporada a ella bajo uno de sus Títulos.

Por otra parte, las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas compartirían con el Estado la elaboración normativa, en cuanto responsables del desarrollo de la legislación básica en sus respectivos territorios; y cooperarían con él en materia de organización de los procedimientos de acceso a la profesión docente, sin perjuicio de la preservación de un modelo común en todo el Estado.

La aplicación del sistema de aprendizaje profesional por entrenamiento, con la acreditación de los centros escolares de formación; la consolidación de los correspondientes órganos docentes, particularmente del tutor de formación; y la incorporación progresiva de los candidatos al ejercicio de la profesión docente, de conformidad con el modelo definido en la referida Ley, serían actuaciones asumidas, asimismo, por las Comunidades Autónomas. Como corresponde a su ámbito competencial, serían también las responsables de la gestión integrada del profesorado en materia de recursos humanos y del talento docente en la enseñanza pública, sin perjuicio de las tareas concretas de los directores escolares y de su compromiso con el liderazgo pedagógico y transformacional. Todo ello de conformidad con el sistema establecido en el correspondiente Título de la Ley y en el marco de cooperación institucional entre el Estado y las Comunidades Autónomas que define la Conferencia Sectorial de Educación.

En lo que concierne a la financiación del nuevo modelo de acceso a la profesión, las enseñanzas correspondientes habrían de ser cofinanciadas por el Estado, las Comunidades Autónomas y los propios candidatos, de acuerdo con un esquema razonable de distribución de costes.

**El papel de la Universidad**

La institución universitaria ha desempeñado y deberá seguir desempeñando un papel esencial en la formación de los futuros docentes, cualquiera que sea el modelo de acceso que se adopte.

La importancia de los conocimientos disciplinares referidos a las distintas materias objeto de enseñanza; la aproximación académica a los saberes de los que se nutre el ejercicio de la docencia y a su base científica; la transmisión de las herramientas técnicas que habrán de utilizar profesores y maestros en sus aulas; o la familiarización con las metodologías de investigación pertinentes son, entre otras, responsabilidades que corresponden a la Universidad, habida cuenta de su competencia secular en las enseñanzas conducentes a la expedición de los títulos superiores que son, en este caso, necesarios para la habilitación docente.

Pero el modelo de acceso cuyas bases aquí se formulan pretende lograr un nuevo equilibrio entre el saber y el saber hacer, entre conocimiento académico y competencia profesional, en beneficio del robustecimiento de la profesión docente y de la mejora de su eficacia.

A pesar de los avances producidos en materia de regulación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente, el modelo vigente está fundamentalmente centrado en la Universidad. Y de lo que se trata es de acercarlo más, por un lado, a la profesión y, por otro, a la instancia —el Estado— que es competente en su regulación y responsable último ante la sociedad de la calidad profesional de los nuevos docentes como garantía del derecho fundamental a la educación.

La suscripción de convenios específicos para este propósito entre las diferentes administraciones educativas y las universidades, en el marco de lo establecido al respecto en la Ley, permitiría, sea cual fuere la fórmula que finalmente se elija —la de los Centros Superiores de Formación del Profesorado u otras—, encontrar una mejor adaptación a los requerimientos derivados de las competencias y de las obligaciones de los distintos actores principales: Estado, Comunidades Autónomas y Universidades.

Es evidente que la Universidad vería limitada —sólo en parte— su autonomía con respecto al modelo vigente, en la medida en que otros actores entrarían en juego en la gestión del nuevo modelo de enseñanzas profesionalizantes de postgrado; pero muchas veces la cooperación y el partenariado constituyen una palanca útil para remover intereses particulares, disolver rémoras, facilitar los mecanismos de responsabilidad y de rendición de cuentas, y promover el cambio y la mejora.

**El papel de la organización profesional**

Las entidades profesionales constituyen, en la ordenación de las profesiones maduras, elementos centrales a la hora de preservar las condiciones de calidad en el desempeño y

en la organización de la profesión. Ello se pone de relieve, con toda claridad, en el caso de la profesión médica —otra vez más— en cuya Ley de ordenación se incluyen hasta seis entidades de ámbito nacional como órganos consultivos y de participación de los representantes de la profesión, que actúan como cooperadores necesarios de la Administración y como garantes de la calidad, tanto de los procesos de ordenación recogidos en la ley como de sus resultados (Comisión Nacional de la Especialidad, Consejo Nacional de Especialidades, Comisión Nacional de Recursos Humanos del Sistema Nacional de Salud, Agencia de Calidad del Sistema Nacional de Salud, Comisión de Formación Continuada de las Profesiones Sanitarias y Comisión Consultiva Nacional).

De nuevo, la comparación con la profesión docente ofrece para ésta una imagen de franca desventaja que es preciso aceptar como punto de partida. No obstante lo cual, la ordenación de la profesión docente debería contemplar en las normas y en su desarrollo un proceso de reconocimiento progresivo de algunos órganos similares en donde la presencia profesional estuviera asegurada y se fuera robusteciendo de forma paralela al propio fortalecimiento de la profesión. Este proceso de fortalecimiento reposa en tres pilares fundamentales: un sistema de acceso más sólido, un diseño de la carrera profesional atractivo y completo, y la consolidación de un conjunto de órganos de participación profesional efectivos que permita involucrar a los profesores en el progreso de su profesión.

En el desarrollo de estos tres pilares, el papel de las administraciones educativas, mediante la concepción y la implementación de políticas acertadas, resulta decisivo. Preparar el futuro de la profesión docente significa operar desde un enfoque integrado o sistémico que contemple las actuaciones sobre cada uno de ellos pero que tome, además, en consideración sus interacciones.

En este punto, las actuales organizaciones del profesorado —que son en su mayor parte de carácter sindical— han de ser capaces de comprometerse con esa visión nueva de la profesión docente orientada al medio y largo plazo, que conlleva el fortalecimiento profesional de la enseñanza; pero también de implicarse en el camino que conducirá hasta ella. Y deberán hacerlo desde una óptica estrictamente profesional, con un espíritu constructivo, en beneficio de la educación y de sus principales protagonistas.

**El papel de los profesionales**

En la lógica propia de las profesiones consolidadas —esas que reposan en un grupo disciplinado de individuos— los primeros interesados en hacer progresar la profesión son sus propios miembros. Pero, en el caso de la docencia, la profesión como tal es débil y lo que se pretende mediante el nuevo modelo es robustecerla con el fin último de mejorar sus resultados colectivos. Justamente por ello, no cabe esperar que el papel de los docentes en este proceso de fortalecimiento vaya a ser el mismo que si su profesión fuera ya sólida; no es posible.

Hay que aceptar, pues, una cierta progresividad también en cuanto a su implicación y

promover la generación de un círculo virtuoso en el que causas y efectos se realimenten recíprocamente, produciendo un movimiento en espiral ascendente que se dirija hacia ese objetivo deseable de mejorar la profesión docente.

En todo caso, la respuesta inicial dependerá del éxito que tenga la difusión para todos de una información fiable y de la efectividad de una explicación racional sobre el alcance de la reforma y sobre su filosofía.

Y, sobre todo, dependerá de la implicación ilusionada —e incluso generosa— de los elementos más valiosos y experimentados de la profesión, dispuestos a poner al servicio de las nuevas generaciones ese conocimiento experto, a organizarlo, a sistematizarlo y a fundamentarlo; en definitiva, a prepararlo para su enseñanza eficaz.

La adecuada articulación de la figura del tutor de formación, y el establecimiento de un sistema de acreditación, de reconocimientos, de incentivos y de evaluación de dicha figura constituyen aspectos clave del éxito del nuevo modelo de acceso a la profesión docente y, a la vez, un catalizador principal del fortalecimiento de la profesión; en definitiva, de su transformación. Éste es uno de los puntos en los cuales el modelo de acceso y el modelo de desarrollo profesional interactúan.

Además, es necesario que se genere un movimiento en el seno del profesorado que traslade a las organizaciones profesionales o sindicales, sus expectativas e incluso sus exigencias de implicación para el aprovechamiento de esa ventana de oportunidad colectiva que se abre ante ellas.

No se trata de promover un ejercicio reivindicativo agresivo que ponga en peligro el despegue de este nuevo e incipiente enfoque y termine por generar una nueva frustración, sino de dirigir sensatamente la mirada al futuro de una profesión a la que se ama y por la cual merece la pena apostar, con esa generosidad del que probablemente no vaya a ser, a título individual, su directo beneficiario.

---

[1] <**www.pp.es/archivados/830_1.html**>

[2] <**www.psoe.es/.../programa-electoral-para-las-elecciones-generales-2011**>

[3] DE LA NUEZ, P. (1994). *La política de la libertad. Estudio del pensamiento político.* F.A. Hayek. Unión Editorial. Madrid.

[4] Artículos 149.1.1°, 18° y 30° de la Constitución Española.

[5] Recientemente, se ha formulado como recomendación en el Capítulo E. "Propuestas de Mejora del Informe 2013 del Consejo Escolar del Estado".

## "EDUCADORES XXI"

Una Colección que intenta delinear, bajo distintos aspectos y ámbitos,
la figura de los docentes en el siglo XXI:
su personalidad, su rol, sus intereses, sus valores, sus inquietudes,
sus perspectivas, sus funciones, etc.
Para ser y sentirse capaces de educar a los alumnos y alumnas del siglo XXI.

*TÍTULOS PUBLICADOS:*

- *Docentes competentes.* Por una educación de calidad, José Manuel Mañú e Imanol Goyarrola.
- *Educar para humanizar,* Antonio Pérez Esclarín.
- *Educar es creer en la persona,* Mª Augusta Sanches.
- *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionamente.* Elizabeth Holmes.
- *El regalo de sí mismo.* Educarnos para educar, José Ramón Urbieta.
- *Enseñar bien es una arte. Sugerencias para principiantes,* Alan Haigh.
- *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial,* Francisco López Rupérez.
- *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico,* Héctor Monarca.
- *Los profesores "perfectos" existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo,* Louisa Leaman.
- *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores,* Christopher Day.
- *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente,* Ramiro Marques.
- *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar",* Miguel A. Zabalza y M.ª Ainoha Zabalza Cerdeiriña.
- *Saber educar. Un arte y una vocación,* Ramiro Marques.
- *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio,* Olga Casanova, Jerónimo G. Ugarte y Lourdes Barraza.
- *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo,* Nelson Beaudoin.

Paseo Imperial 53-55, 28005 Madrid. España
**www.narceaediciones.es**

ISBN libro papel: 978-84-277-2052-7
ISBN ePdf: 978-84-277-2053-4
ISBN ePub: 978-84-277-2254-5


M.A. SanToS GuerrA
La EvaLuaCión como Aprendizaje
CUANDO LA FLECHA IMPACTA EN LA DIANA
narcea

# La evaluación como aprendizaje

Guerra, Miguel Ángel Santos

9788427720749

176 Páginas

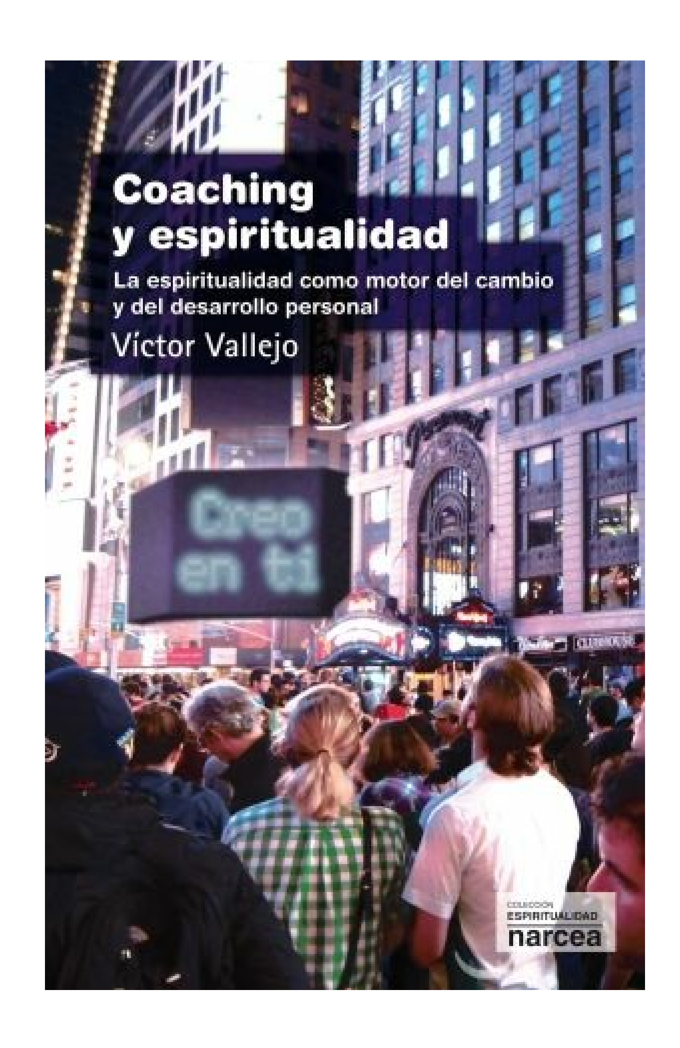
Cómpralo y empieza a leer

La evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso resulta decisivo preguntarse por la naturaleza del mismo, por su finalidad y por las dimensiones éticas, sociales y políticas que lo impregnan.

No se trata de un fenómeno esencialmente técnico sino de un fenómeno ético. Por consiguiente, resulta indispensable preguntarse a quién beneficia cuando se hace y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores destruye.

La evaluación puede servir para muchas finalidades. Lo importante es utilizarla como aprendizaje, como un modo de comprender para
mejorar las prácticas que aborda. La metáfora de la flecha que impacta en la diana sirve para comprender, de manera palmaria, que se puede hacer la evaluación para clasificar, comparar, seleccionar o, sencillamente, calificar. Es necesario, sin embargo, utilizarla para aprender y para mejorar el aprendizaje de los alumnos, la dinámica de los centros, la formación de los profesores y la implantación de las reformas.

Cómpralo y empieza a leer


Coaching
y espiritualidad
La espiritualidad como motor del cambio
y del desarrollo personal
Víctor Vallejo
Creo
en ti
COLECCIÓN
ESPIRITUALIDAD
narcea

# Coaching y espiritualidad

Vallejo, Víctor

9788427721807

128 Páginas

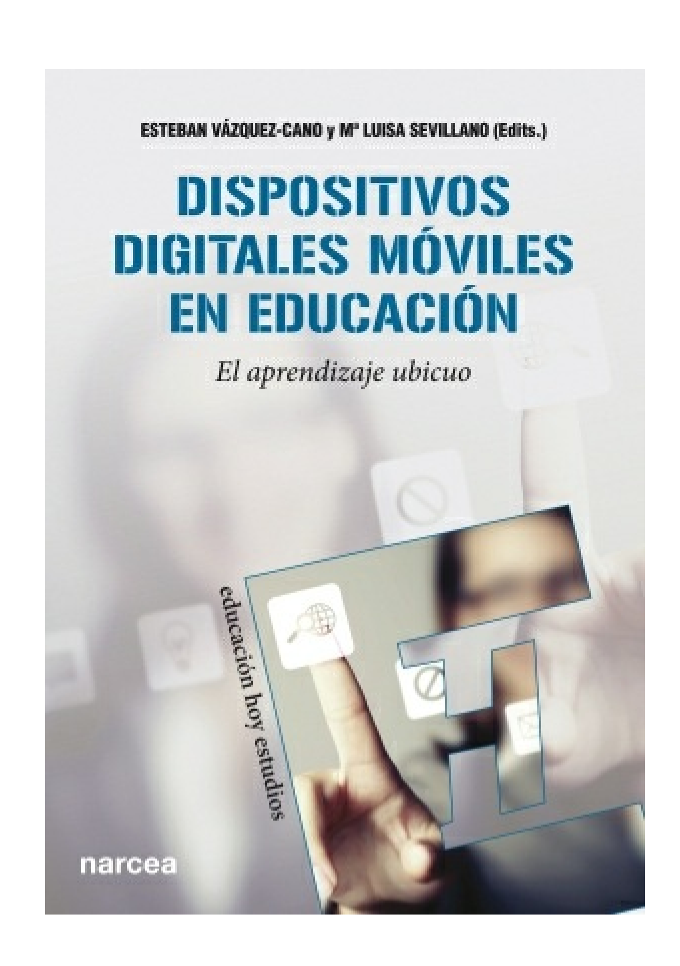
Cómpralo y empieza a leer

¿Cómo te encuentras? ¿Cómo te encuentras a ti mismo cuando andas perdido? ¿Qué tipos de encuentro has tenido a lo largo del día de hoy? ¿Cómo te encuentras ante un acontecimiento que te des-borda, que te hace salir más allá de tu piel? ¿Has sentido alguna vez la Inmensidad? ¿Cómo fue?

Estas son las preguntas poderosas a las que responde el autor en este libro, escrito con sencillez y profundidad, fácil de leer y muy motivador. Todas estas características son las propias de un coach que cuenta con una gran experiencia. El coaching espiritual nos ayuda a descubrir y mantener la mirada en nuestra vivencia espiritual de tal modo que se convierta en una experiencia significativa, cargada de sentido y poder transformador. El modelo de coaching que el autor nos presenta nos sitúa en un proceso de cambio y de mejora continua que nos abre al encuentro con nosotros mismos, con los demás y con lo Trascendente; tres tipos de encuentro que definen toda forma de espiritualidad.

Cuidar nuestra vida interna, nuestra relación con los que nos rodean y abrirnos a la Trascendencia resulta una inversión a largo plazo que mejorará nuestra calidad de vida, nuestra forma de afrontar el trabajo y desarrollará al máximo nuestro potencial. Por estas razones, Coaching y espiritualidad se presenta como un libro útil para aquellos que quieren mejorar su vida en cualquier situación en la que se encuentren con la seguridad de que en sus páginas encontrarán recursos para entrar en su interior y sacar de él lo mejor que tienen.

Cómpralo y empieza a leer


ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO y Mª LUISA SEVILLANO (Edits.)
DISPOSITIVOS DIGITALES MÓVILES EN EDUCACIÓN
El aprendizaje ubicuo
educación hoy estudios
narcea

# Dispositivos digitales móviles en educación

Vázquez-Cano, Esteban
9788427721869
168 Páginas

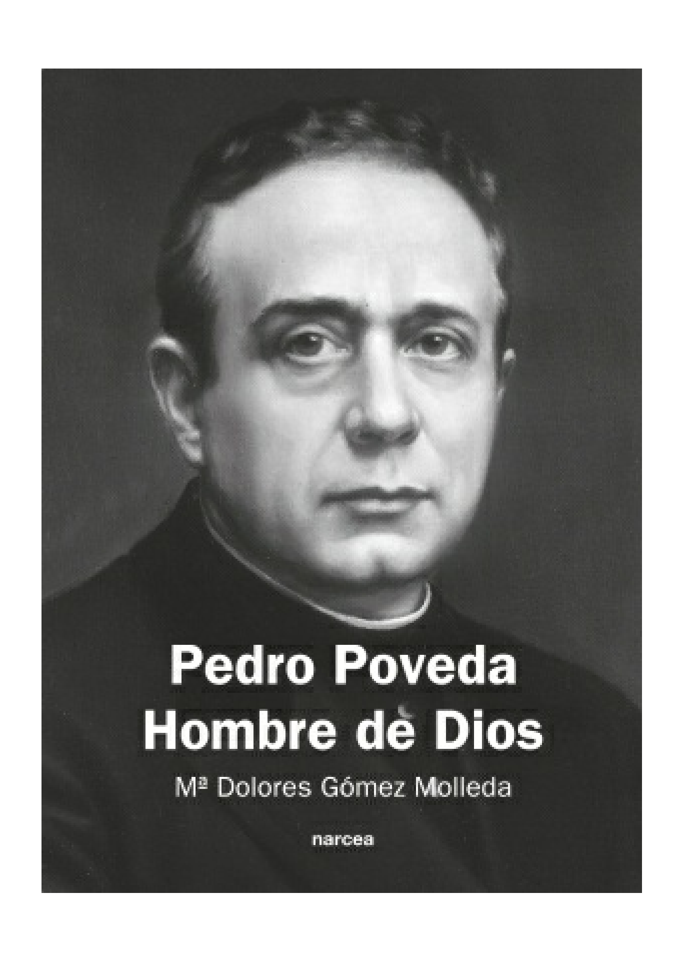
Cómpralo y empieza a leer

Esta obra introduce al lector en el campo del aprendizaje móvil y ubicuo con dispositivos digitales móviles. Para ello, recurre a especialistas que unen teoría y práctica.

El libro busca situar a sus lectores en la línea de convertirse en innovadores convencidos e ilustrados. Puede muy bien satisfacer las necesidades y expectativas de los docentes de disciplinas relacionadas con las nuevas tecnologías y también servir de referente para todos aquellos profesionales que ejercen como tales en otros niveles formativos bien curriculares u ocasionales.

Tiene como objetivos prioritarios contribuir al desarrollo profesional del profesorado, proporcionando modelos para su capacitación técnica y pedagógica, alentar a los centros de capacitación de docentes a que incorporen el aprendizaje móvil en sus programas y planes de estudio, y ofrecer a los educadores oportunidades para que integren sabia y eficazmente la tecnología en los procesos de enseñanza. También se dirige a: empresarios, gestores de educación, estudiantes de Grado, Máster y Doctorado que encontrarán en sus páginas ideas y modelos de acción de gran actualidad y utilidad.

Cómpralo y empieza a leer


Pedro Poveda
Hombre de Dios
Mª Dolores Gómez Molleda
narcea

# Pedro Poveda

Gómez Molleda, Mª Dolores

9788427722118
72 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La semblanza interior de un hombre profundamente unido a Dios, libre bajo la soberanía del espíritu y atento a las necesidades de sus contemporáneos. Pedro Poveda buscaba, sencillamente, una forma de vivir lo 'sacro' en lo desacralizado y profano, al modo de los primeros cristianos. Su figura y su obra constituyen una renovación y una pauta para la presencia evangelizadora de los creyentes en la sociedad actual.

Cómpralo y empieza a leer




# Alumnos con déficit auditivo




narcea

# Alumnos con déficit auditivo

Cañizares, Gema

9788427722408

144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La pérdida auditiva constituye una dificultad específica que altera el proceso comunicativo de aquellas personas con esta privación total o parcial, en su input sensorial, a través del órgano de la audición. Las consecuencias de ello suelen ser las dificultades en la expresión oral, en las relaciones interpersonales y en la reducción de su accesibilidad a la información del entorno. De estas dificultades se derivan unas necesidades educativas específicas que deben ser abordadas eficazmente desde la escuela.

Este libro constituye un instrumento de gran utilidad, para educadores, profesionales y padres de niños y niñas con déficit auditivo que quieran profundizar en el conocimiento de cómo la discapacidad auditiva condiciona su desarrollo y aprendizaje, así como las formas más adecuadas de intervención en el ámbito escolar. Desde la perspectiva inclusiva, se hace necesaria la colaboración entre el profesorado del centro escolar, las familias y los propios estudiantes para lograr una interacción y una participación positiva y plena del alumno sordo en la vida del centro educativo.

La obra es un sencillo manual de consulta donde obtener información útil y ejemplos prácticos de actuaciones concretas con estos alumnos. Propone además, un nuevo y contrastado método de enseñanza-aprendizaje, que ha demostrado buenos resultados.

Cómpralo y empieza a leer

# Índice